

Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline
Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen

Berlin : DIPF 2010, 41 S.



Quellenangabe/ Reference:

Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline: Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin : DIPF 2010, 41 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30708 - DOI: 10.25656/01:3070

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30708>

<https://doi.org/10.25656/01:3070>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



DIPF

Bildungsforschung und Bildungsinformation

Dr. Ulrike Weyland, Universität Osnabrück / PD Dr. Eveline Wittmann, DIPF Berlin

Expertise

Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung 1. Phase an hessischen Hochschulen

vorgelegt beim

Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst

am 15.02.2010

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkungen und Aufbau der Expertise	5
2	Konstruktionen und Erfahrungen bezüglich eines Praxissemesters in den Bundesländern	6
2.1	Problemdimensionen schulischer Praxisphasen im Lichte vorliegender Expertisen	6
2.2	Praxissemester in den Bundesländern	9
2.2.1	Praxissemester in der traditionellen Lehrerausbildung	9
2.2.2	Aktuelle Entwicklungstendenzen	12
3	Mögliche Funktionen und Zielsetzungen eines Praxissemesters im Lehramtsstudium	18
3.1	Professionstheoretische Überlegungen	18
3.1.1	Professionelles Lehrerhandeln als grundsätzlicher Ausgangspunkt für die Zielbestimmung schulischer Praxisphasen	18
3.1.2	Mögliche Perspektiven auf schulische Praxisphasen und Konsequenzen für die Zielbestimmung in professionstheoretischer Hinsicht	20
3.2	Bildungsökonomische Nutzenüberlegungen	22
4	Curriculare Ausgestaltung von schulischen Praxisphasen im Studienverlauf	23
4.1	Forschendes Lernen als didaktische Leitdimension	23
4.2	Varianten der curricularen Verortung	25
4.2.1	Professionstheoretische Perspektive	25
4.2.1.1	Praxissemester im Studienverlauf	25
4.2.1.2	Alternative mehrerer schulischer Praxisphasen	26
4.2.2	Perspektive bildungsökonomischer Nutzenüberlegungen	28
5	Organisatorische Umsetzung und notwendige Rahmenbedingungen	29
5.1	Aufgaben der beteiligten Institutionen und Personen	29
5.2	Status der Studierenden	31
5.3	Rahmenbedingungen	31
6	Zusammenfassung und Empfehlungen	34
	Literatur	36

1 Vorbemerkungen und Aufbau der Expertise

In Hessen wird gegenwärtig die Einführung eines Praxissemesters in der 1. Phase der Lehrerbildung diskutiert. Zur Debatte steht u. a. die Einrichtung eines Praxissemesters in einer frühen Phase des Lehramtsstudiums. Hintergrund ist die Überlegung, dass dadurch frühzeitig die Eignung zum Lehrerberuf erkannt und die Studierenden entsprechend beraten und gelenkt werden könnten. Überlegt wird in diesem Zusammenhang auch, inwieweit mit dem Praxissemester eine Kürzung des Vorbereitungsdienstes einhergehen kann. In diesem Kontext stellt sich die Frage nach der grundsätzlichen Funktion eines Praxissemesters und nach Optionen der curricularen Ausgestaltung.

Die Einrichtung eines Praxissemesters stellt dabei eine Antwort auf die generelle Forderung nach mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium dar. Diese Forderung kann als einer der „argumentativen Dauerbrenner seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“ (TERHART 2000, 107) betrachtet werden. Im Zuge der Einrichtung der gestuften Studiengänge stellt sie geradezu ein den Reformdiskurs bestimmendes Merkmal dar. Seit einigen Jahren ist daher eine bundeslandübergreifende Tendenz zur generellen Ausweitung schulischer Praxisphasen im Studium zu beobachten (vgl. hierzu BELLENBERG 2008).

Auch die Debatte über die Einführung eines Praxissemesters ist nicht neu, sondern wurde bereits ab Mitte der 1990er Jahre (Zeitraum 1996-2002) im Kontext der Reformansätze zur traditionellen Lehrerbildung in mehreren Bundesländern geführt. Hierzu gab es sowohl in wissenschaftlicher als auch in bildungspolitischer Hinsicht von Beginn an konträre Positionen, die zu unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern beitrugen. Waren es vor der Umstellung auf die gestuften Studiengänge nur zwei Bundesländer (Bremen, Baden-Württemberg), in denen ein Praxissemester verbindlich eingeführt wurde, sind in der jüngeren Zeit in einem zunehmenden Maße in einzelnen Bundesländern (Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) Praxissemester implementiert worden bzw. in der Umsetzung befindlich. Interessant ist die Beobachtung, dass im Bundesland Bremen inzwischen das 20-wöchige Halbjahrespraktikum zugunsten einer sukzessiven Anordnung mehrerer aufeinander aufbauender Praxisphasen wieder abgeschafft worden ist. Angesichts dieser gegenläufigen Entwicklung stellt sich die Frage nach den Gründen und nach den Vorteilen mehrerer auf den Studienverlauf verteilter Praxisphasen.

Im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen wird auch die Eignungsüberprüfung als eine relevante Zielsetzung thematisiert; diese ist jedoch aus professionstheoretischer Perspektive der übergeordneten Zielsetzung der Entwicklung von Professionalität unterzuordnen. In diesem Kontext ist es erforderlich, die generelle Frage zu klären, inwieweit durch eine Ausweitung von Praxisphasen und insbesondere durch ein Praxissemester zu einer Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte beigetragen werden kann. Zugleich stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit solcher Reformvorhaben, wobei es sich als problematisch erweist, dass sich Reformansätze zur Lehrerbildung bislang nur in Ansätzen auf empirische Studien zu deren Wirksamkeit stützen können (vgl. z. B. auch OSER 2004, 186; vgl. BLÖMEKE et al. 2008). Trotz der ihnen zugeschriebenen Bedeutung gilt dies in besonderem Maße für die schulpraktischen Phasen und hier vor allem für das Praxissemester. Vor dem Hintergrund der in einzelnen Expertisen zur Lehrerbildung (vgl. z. B. GLK DER KMK 2000; vgl. KEUFFER/OELKERS, 2001; vgl. BAUMERT-Gutachten 2007) und in Befragungen von Studierenden (vgl. NOLLE 2003) dargelegten Kritik an Schulpraktischen Studien bzw. schulischen Praxisphasen deutet sich an, dass diese die angestrebten Professionalisierungsprozesse z. T. eher beeinträchtigen als unterstützen. Insbesondere zeichnen sich auf Grund der Einbindung dieses Studienelementes in zwei Lernorte, nämlich Universität und Schule, divergente und konfligierende Zielsetzungen und Erwartungshaltungen ab.

Curriculare und strukturell-organisatorische Aspekte der Ausgestaltung schulpraktischer Phasen können spezifische Problemlagen induzieren. Diese Aspekte und hiermit verbundene Probleme werden im Folgenden auf der Basis vorliegender Expertisen herausgearbeitet (s. Abschnitt 2.1) und anschließend herangezogen, um zu systematisieren, welche Konstruktionen bezüglich des Praxissemesters in den verschiedenen Bundesländern existieren und welche Erfahrungen hiermit aus empirischer Perspektive vorliegen (s. Abschnitt 2.2). Hierauf folgt eine Analyse zu den möglichen Funktionen und Zielsetzungen eines Praxissemesters im Lehramtsstudium. Dabei werden zur theoretischen Grundlegung sowohl professionstheoretische (s. Abschnitt 3.1) als auch bildungsökonomische Überlegungen (s. Abschnitt 3.2) angestellt. Kapitel 4 dient vor dem Hintergrund der zuvor aufgezeigten theoretischen Perspektiven der Auseinandersetzung mit Varianten der curricularen Ausgestaltung eines Praxissemesters im Studienverlauf. Erörtert werden sowohl die Frage der curricularen Zielsetzung (s. Abschnitt 4.1) als auch Varianten der zeitlichen Verortung und der Einkerbung in den Studienverlauf (s. Abschnitt 4.2). In diesem Zusammenhang wird auch die z. B. in Bremen gewählte Alternative einer Verteilung mehrerer Praktika über den Studienverlauf thematisiert (s. Abschnitt 4.2.1.2). In Kapitel 5 wird im Sinne von Überlegungen zur Ziel-Mittel-Relation auf die organisatorische Umsetzung sowie auf notwendige Rahmenbedingungen eingegangen. Hierzu gehört u. a. die

Klärung der von den an der Durchführung eines Praxissemesters beteiligten Institutionen und Personen zu übernehmenden Aufgaben sowie des Status der Studierenden. Eine Zusammenfassung (Teil 6) mit abschließenden Empfehlungen bildet den Schlussteil dieser Expertise.

2 Konstruktionen und Erfahrungen bezüglich eines Praxissemesters in den Bundesländern

2.1 Problemdimensionen schulischer Praxisphasen im Lichte vorliegender Expertisen

Der besondere Stellenwert schulischer Praxisphasen, i. d. R. als Schulpraktische Studien¹ oder vereinfacht als Schulpraktika bezeichnet, wird nicht nur in o. g. Expertisen, sondern ebenso in vielen weiteren Publikationen zeitlich überdauernd herausgestellt (vgl. NICKLIS, 1972; vgl. BECKMANN 1991; vgl. WEYLAND 1999/2006; vgl. FLAGMEYER/ROTERMUND 2007). Auch die Kultusministerkonferenz (vgl. BESCHLUSS DER KMK VOM 02.06.2005) hat im Zuge der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen (Bachelor/Master) die Bedeutung Schulpraktischer Studien im Kontext des Lehramtsstudiums nochmals bekräftigt. So fordert sie zum einen bereits während der Bachelor-Phase die Einbindung Schulpraktischer Studien in den Studienverlauf, zum anderen plädiert sie für eine deutliche Ausweitung dieses Studienelementes (vgl. ebd., 2). Ebenso schreiben Studierende diesem Studienelement in einschlägigen Studien angesichts des Praxisbezugs nach wie vor eine besonders hohe Bedeutung zu (vgl. z. B. ARNOLD 2002; 2008; vgl. ZIEGLER 2004; vgl. BLÖMEKE et al. 2006; vgl. CRAMER 2009; vgl. VAN BUER et al. 2009, 176ff.), wenngleich sie damit auch bestimmte Erwartungen verbinden, die z. T. konträr zu den Ansprüchen universitärer Lehrerbildner sind (s. Abschnitt 3.1).

Trotz des bestehenden Konsenses zur Notwendigkeit dieses Studienelementes scheint der tatsächliche Stellenwert Schulpraktischer Studien in curricularer und strukturell-organisatorischer Hinsicht defizitär zu sein. In bildungspolitischen Expertisen wird auf die unbefriedigende Situation Schulpraktischer Studien deutlich und übereinstimmend hingewiesen, die sich u. a. in einer marginalen und isolierten Stellung herauskristallisiert. Erschwerend tritt hinzu, dass die geübte Kritik an Schulpraktischen Studien zeitlich überdauernd auftritt (vgl. z. B. NICKLIS 1972; vgl. GLUMPLER/WILDT 2000, 210). Auch die Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an hessischen Hochschulen kommt in ihrem Gutachten aus dem Jahr 1997 zu einer sehr kritischen Einschätzung hinsichtlich der Situationsbeschreibung Schulpraktischer Studien: So heißt es:

„- daß Schulpraktika im traditionellen theorie- bzw. wissenschaftsorientierten Studienbetrieb der Universitäten vielfach als Fremdkörper geringgeschätzt und nur geduldet würden;
- daß sich ihre Isolierung aus dem Mangel an Vorbereitung, wissenschaftlicher Begleitung und Nachbereitung ergeben, was zum Fehlen eines Hineinwirkens in den weiteren Studienverlauf führe;
- daß die für sie zur Verfügung stehende Zeit zu gering sei und es ihnen aus diesen quantitativen, aber auch qualitativen und konzeptionellen Mängeln an konsequentem Aufbau und an innerer Kontinuität fehle“
(KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG DER LEHRERAUSBILDUNG AN HESSISCHEN HOCHSCHULEN 1997, 105).

In dem Abschlussbericht der Hamburger Kommission zur Lehrerbildung stellen KEUFFER/OELKERS (2001, 56) zugleich folgende bundeslandübergreifende Problemlagen zu den universitären Praktika heraus:

- „1) Die universitären Praktika sind nicht untereinander verbunden und ermöglichen keine kontinuierliche Erfahrung.
- 2) Die Praktika werden zwar meist mit einzelnen Lehrveranstaltungen verbunden, aber nicht systematisch in das Studium eingebunden.
- 3) Die Praktika beeinflussen nicht oder nur zufällig die Entscheide für die Berufseignung.
- 4) Die Prüfungen beziehen sich nicht auf Praktika.
- 5) Universitäre Praktika und schulpraktische Ausbildung in der zweiten Phase haben keinen Bezug aufeinander.
- 6) Beide sind nicht oder nicht genügend gebunden an Ausbildungsstandards.“

¹ Der Begriff „Schulpraktische Studien“ wurde auf den Regensburger Hochschultagen Anfang der 1970er Jahre als Begriff für dieses Studienelement gefordert, da mit ihm die integrale Einbettung des Praktikums in theoretische Studien herausgestellt werden sollte. Im Folgenden wird von „schulpraktischen Phasen“ gesprochen, weil dies der ‚weitere‘ Begriff ist und darunter auch längere und insbesondere theoretisch nicht eingebettete Phasen subsumiert werden können. Unter diesen Begriff fällt auch das sogenannte „Praxissemester“.

Auch in weiteren bildungspolitischen Expertisen sowie von fachbezogenen Gremien, wie z. B. der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, wird diese Situation vergleichbar dargestellt. Ebenso werden in Befragungen von Studierenden Aspekte wie die mangelnde systematische Vor- und Nachbereitung, die unzureichende Betreuung sowie fehlendes rekursives Lernen moniert (vgl. z. B. NOLLE 2003, 27f.; vgl. SCHMIDT-PETERS 2006). Im Kontext der angesprochenen curricularen und strukturell-organisatorischen Problemdimensionen ist nach den einschlägigen Expertisen auch die Rekrutierung und Qualifizierung des Lehrpersonals und der Mentorinnen und Mentoren von erheblicher Relevanz (s. die Kapitel 4 und 5). Bereits hier ist unter dem Blickwinkel der Ziel-Mittel-Relation anzumerken, dass zur Zielerreichung adäquate personelle Rahmenbedingungen und Maßnahmen zu fordern sind.

Angesichts der aufgezeigten kritischen Bewertung Schulpraktischer Studien stellt sich die Frage, inwieweit durch diese bisher überhaupt ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte geleistet werden konnte. In diesem Zusammenhang erweist sich die mangelnde empirische Befundlage zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien als weitere Problemdimension. Einzelne Ergebnisse aus vorliegenden Befragungen legen nahe, dass Praxisphasen nur bedingt zu einer erhöhten kognitiven Verknüpfung theoretischer Studieninhalte und praktischer Erfahrungen führen (vgl. z. B. BÜSCHER 2004; vgl. HASCHER 2006, 145). Unter welchen Bedingungen eine solche Verknüpfung gelingt, bedarf jedoch erst noch der empirischen Prüfung. Dabei wird auch in den genannten Studien auf die Gewährleistung entsprechender Rahmenbedingungen hingewiesen, d. h. auf eine ausgewogene Ziel-Mittel-Relation (vgl. hierzu ausführlich WEYLAND, im Erscheinen).

Zwar wird außerdem in einigen Untersuchungen als Ergebnis festgestellt, dass schulpraktische Erfahrungen zur Unterstützung und Festigung der Berufswahl beigetragen hätten (vgl. z. B. BÜSCHER 2004, 149; vgl. ARNOLD 2002; 2008; vgl. KUHLEE et al. 2009, 183). Die aus professionstheoretischer Sicht relevante Frage, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich diese Ergebnisse auch im Sinne eines Beitrags zur reflektierten, kriteriengeleiteten Eignungsüberprüfung interpretieren lassen, ist anhand dieser Befunde jedoch nicht zu beantworten. BÜSCHER (vgl. 2004, 249) hat im Rahmen einer Vollerhebung im Anschluss an eine vierwöchige Praxisphase für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg auch die Frage der Entscheidungsüberprüfung untersucht. Ihren Befunden zufolge messen lediglich etwa ein Fünftel derjenigen, die sich hierdurch in ihrer Berufswahl bestärkt fühlen, der Praxiserfahrung eine Entscheidungsrelevanz für die Fortführung ihres Studiums bei. Interpretierbar ist dieses Ergebnis im Sinne des aus professionstheoretischer Sicht problematischen Ergebnisses, dass die subjektiven Kriterien der Studieneignung von den Studierenden offensichtlich in sehr hohem Maß von denen der Berufseignung unterschieden werden.

In der aktuellen Fassung des HESSISCHEN LEHRERBILDUNGSGESETZES wird zumindest eine theoretische Einbettung der Schulpraktika verlangt (vgl. § 15 Abs. 4 Satz 1) und u. a. die Verknüpfung von Studieninhalten und schulischer Praxis als Zielsetzung formuliert (vgl. § 15 Abs. 3 Satz 2). Die Frage, inwieweit sich im Bundesland Hessen die tatsächliche Situation seit dem Gutachten der Hessischen Kommission von 1997 verbessert hat, kann hier allerdings nicht beantwortet werden, da entsprechende Studien für dieses Bundesland nicht vorhanden sind. Im Rekurs auf andere Gutachten, wie z. B. das jüngste BAUMERT-Gutachten aus dem Jahr 2007 zur Evaluation der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, sind Zweifel angebracht; in diesem Gutachten wird für dieses Bundesland die Situation Schulpraktischer Studien nach wie vor als problematisch eingestuft. So seien an keinem Lehrerausbildungsstandort in Nordrhein-Westfalen die organisatorischen und curricularen Voraussetzungen gewährleistet, die für eine qualitativ hochwertige Durchführung der schulischen Praxisphasen notwendig wären (vgl. BAUMERT-Gutachten, 2007, 8). Des Weiteren wird in dem Gutachten auf die Situation in Baden-Württemberg verwiesen, denn dort wurde im Kontext der Evaluation der Erziehungswissenschaften ein ähnlicher Befund herausgestellt. Dies sei vor dem Hintergrund der praxisverbundenen Tradition und des bereits etablierten Praxissemesters erstaunlich, denn gerade hier wären bessere Rahmenbedingungen zu erwarten gewesen, so die Ausführungen im Gutachten (vgl. ebd., 31). Daher wird vor einer unreflektierten Ausweitung dieses Studienelementes, z. B. in Form eines Praxissemesters, gewarnt. Hierzu heißt es im genauen Wortlaut (ebd., 44):

„Bevor .. über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren. Dies wird eine der vordringlichen Aufgaben der von der Kommission empfohlenen Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung sein.“

Im Hinblick auf die Optimierung curriculärer und infrastruktureller Voraussetzungen sei „eine systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika und Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept“, „eine über den gegenwärtigen Stand deutlich hinausgehende personale und organisatorische Infrastruktur auf Hochschuleseite“, und „eine [ausreichende, d. Verf.] Personalkapazität“ (ebd.) zu gewährleisten. Voraussetzungen dieser Art seien an den universitären Lehrerausbildungsstandorten Nordrhein-Westfalens bisher überwiegend nicht gegeben

(vgl. ebd.). Auf die Problematik fehlender Personalkapazitäten an Universitäten und damit einhergehender nicht ausreichender Betreuung und Beratung der Studierenden wurde u. a. auch in dem 10. Studierendensurvey 2008 sowie in dem Positionspapier des WISSENSCHAFTSRATES (2008) mit dem Titel „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ hingewiesen.

Ausgesprochen zurückhaltend hat sich auch der Wissenschaftsrat zur generellen Ausweitung von Praxisanteilen innerhalb der ersten Phase geäußert, denn hiermit seien Erwartungen verbunden, „die nur selten expliziert und mit Blick auf die Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Einlösbarkeit überprüft werden“ (WISSENSCHAFTSRAT 2001, 31). Hierzu erläutert er (ebd.):

„Zu ihnen zählt die Erwartung, durch vermehrte Praktika ein für die spätere Lehrtätigkeit unmittelbar einsetzbares Können zu vermitteln, ebenso wie die Hoffnung, auf diese Weise den für das Lehramt letztlich ungeeigneten Kandidaten frühzeitig die Notwendigkeit nahe legen zu können, auf der Basis reflektierter Selbsterfahrung ihre Berufswahlentscheidung zu korrigieren. Teilnahme an der Praxis allein bereitet indessen nicht schon auf die Praxis vor. Zu klären ist vielmehr, was im Rahmen welcher Bedingungen in der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Praxis von Schule für die künftige Praxis von angehenden Lehrkräften gelernt werden kann und welche Beiträge die Wissenschaft zur Lösung dieses Problems leisten kann und muss.“

Angesichts der restriktiven Rahmenbedingungen muss einer Ausweitung schulischer Praxisphasen, zunächst unter dem aufgezeigten curricularen und strukturell-organisatorischen Blickwinkel, mit Zurückhaltung begegnet werden. Evaluationsstudien zur tatsächlichen Situation schulischer Praxisphasen in Hessen könnten hier weiteren Aufschluss geben und somit die Entscheidungsfindung auf eine aussagekräftigere Basis stellen (s. Empfehlungen in Kapitel 6). Darüber hinaus muss ein weiterer und zugleich im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte noch grundlegenderer Aspekt berücksichtigt werden, nämlich die Zielperspektive eines solchen Praxissemesters im Rahmen der Lehrerbildung. Damit ist eine grundsätzliche Problematik schulischer Praxisphasen aufgeworfen, die sich kontrastierend und polarisierend dahingehend zuspitzen lässt, ob diese eher der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit oder der Einübung in die Unterrichtspraxis und damit dem Erwerb praktischen Handlungswissens dienen bzw. sollen. Die Bandbreite auffindbarer Vorstellungen reicht dabei grundsätzlich von

- der Position, schulpraktische Phasen sollten der Überprüfung der Berufswahl und Berufseignung dienen über
- die Zielsetzung einer handelnden Einübung in die Berufspraxis
- bis hin zur Forderung, diese sollten einen Beitrag zum Verständnis von und Umgang mit wissenschaftlicher Theoriebildung liefern (vgl. z. B. HEDTKE 2000, 1).

Obwohl dieses Studienelement auf eine lange Tradition zurückblickt und im curricularen Studienverbund, zumindest formal betrachtet, seinen festen Platz einnimmt, ist seine Relevanz nicht wirklich geklärt. So wurde und wird in der einschlägigen Literatur immer wieder herausgestellt, dass eine eindeutige Klärung der eigentlichen Zielsetzung(en) bisher fehle, vielmehr eher differente Erwartungen vorlägen (vgl. WITTENBRUCH 1995, 10; vgl. HEDTKE 2000, 1; vgl. BENNACK/JÜRGENS 2002, 143; vgl. BONESS et al. 2003, 220). In diesem Zusammenhang erweist es sich zudem als problematisch, dass die Forschungslage zu schulbezogenen Praxisphasen nach wie vor eher dürrig ist (vgl. hierzu auch BODENSOHN/SCHNEIDER 2006, 87).

Angesichts dieser Intentionalitätsproblematik ist nachvollziehbar, warum auch im zuvor bereits zitierten BAUMERT-Gutachten zunächst auf die Notwendigkeit hingewiesen wird, die grundsätzliche Bedeutung sogenannter ‚praktischer Studienanteile‘ zu klären. In diesem Zusammenhang wird in dem Gutachten zugleich als Problematik herausgestellt, dass der vielfach anzutreffenden Forderung nach mehr Praxisbezug i. d. R. mit einer rein strukturellen Antwort begegnet werde, und zwar im Sinne einer „Verstärkung der Praxisanteile im Studium durch Vermehrung oder Verlängerung von Praktika, die Einführung eines Praxissemesters oder auch – als jüngste Variante – die Verschiebung von Teilen des Vorbereitungsdienstes in die Erste Phase“ (BAUMERT-Gutachten, 2007, 30). Wenn auch eine solche Antwort durchaus nahe liegend wäre, sei sie auf Grund der bestehenden Kritik an schulischen Praxisphasen allerdings wenig überzeugend (vgl. ebd.). Angesichts dieser Kritik kann fehlender Praxisbezug nicht einfach mit strukturellen Maßnahmen beantwortet werden, da „die Einführung und Erweiterung von Praxiselementen ... selbst voraussetzungsfull [ist] ...“ (ebd.). Man könne nicht einfach ein curriculares Problem durch strukturelle Maßnahmen beheben (vgl. ebd.). Außerdem sei die Wirkung von Strukturmaßnahmen selbst davon abhängig, „dass die curricularen Probleme bereits gelöst sind“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der hier aufgezeigten Problemdimensionen ist daher die Entscheidung zur Einführung eines Praxissemesters in der 1. Phase der Lehrerbildung zunächst primär an die Frage nach den eigentlichen Zielsetzungen von schulischen Praxisphasen gebunden. Die Klärung dieser Frage ist somit solchen Ansätzen, in denen die Einführung eines Praxissemesters vordergründig unter einer strukturellen und organisatorischen Perspektive betrachtet wird, grundsätzlich voranzustellen. In professionstheoretischer Hinsicht ist dabei zu klären, welchen Beitrag schulische Praxisphasen im Kontext der Entwicklung professionellen Lehrerhandels leisten sollen und können. Angesichts des über mehrere Phasen angelegten Professionalisierungsprozesses ist somit auch die Funktion von Praxis im Studium bzw. die in Abgrenzung zur zweiten Phase der Lehrerbildung auf Praxis einzunehmende Perspektive zu bestimmen. Sofern im Bundesland Hessen die Einführung eines Praxissemesters zugleich mit der Absicht der Verkürzung der zweiten Phase einhergeht, dürfte damit auch die Erwartung vorhanden sein, dass zum Zeitpunkt des Eintritts in den Vorbereitungsdienst bereits äquivalente Leistungen erbracht wurden bzw. vorliegen (können). Damit geht eine curriculare Integration von erster und zweiter Phase einher, was bedeutet, dass die Kooperationsbeziehungen zwischen Vertretern der ersten und zweiten Phase zu intensivieren wären.

Bevor im Folgenden diese hier aufgezeigte bedeutsame Frage nach den Zielsetzungen schulischer Praxisphasen und damit auch eines Praxissemester weiter nachgegangen wird, erfolgt im nachfolgenden Abschnitt zunächst eine Bestandsaufnahme zur Einführung von Praxissemestern in anderen Bundesländern. Zugleich wird auf einzelne Erfahrungen im Zusammenhang mit der Konzeption und Umsetzung eingegangen.

2.2 Praxissemester in den Bundesländern

Wie bereits einleitend erwähnt, ist Mitte der 1990er Jahre eine kontroverse Debatte zur Einführung von Praxissemestern in der Lehrerbildung geführt worden (vgl. WEYLAND 2000; vgl. ROTERMUND 2006, 186). Auf der Basis einer von WEYLAND vorgenommenen Anfrage Ende der 1990er Jahre an die zuständigen Ministerien hinsichtlich des Realisierungsgrades der Umsetzung konnte, wie bereits einleitend erwähnt, ein bundesweiter Konsens nicht festgestellt werden. GLUMPLER/WILDT (vgl. 2000, 214) ergänzten zeitgleich, dass Reformvorhaben wie das Praxissemester als eine der umstrittensten Reformfiguren zählten. Zwar existierten in mehreren Bundesländern Überlegungen, z. T. auch konzeptionelle Entwürfe, zur Ausweitung von Praxisanteilen, letztlich wurde aber nur in Bremen (für alle Lehrämter) und in Baden-Württemberg (für das Lehramt an Gymnasien und das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen) ein Praxissemester bzw. sogenanntes „Halbjahrespraktikum“ (Bremen) verbindlich eingeführt.

Auch in einzelnen zuvor genannten Expertisen zur Lehrerbildung wurde Ende der 1990er Jahre das Praxissemester als eine mögliche Organisationsform diskutiert. So sah z. B. die Gemischte Kommission Lehrerbildung (GKL) der KMK unter dem Vorsitz von TERHART das Praxissemester als eine mögliche Form der Ausgestaltung Schulpraktischer Studien an, allerdings nur dann, „wenn es entsprechend den genannten Zielen in das Studium eingebettet ist“ (TERHART 2000, 108). Grundsätzlich weist die GKL auf die Möglichkeit unterschiedlicher Organisationsformen hin, allerdings sollten Erfahrungen mit unterschiedlichen Modellen systematisch ausgewertet werden. Ebenso geht obige Kommission von einer Staffelung schulpraktischer Phasen bzw. Schulpraktischer Studien im Sinne eines aufsteigenden Curriculums mit je akzentuierender zielbezogener Schwerpunktsetzung aus (vgl. ebd.).

2.2.1 Praxissemester in der traditionellen Lehrerausbildung

Wie bereits eingangs herausgestellt, zeigte sich Ende der 1990er Jahre kein Konsens zwischen den Bundesländern bzgl. der Einrichtung eines Praxissemesters. Die beiden Bundesländer, die seinerzeit auf ein sogenanntes Praxissemester umgestellt haben, werden im Folgenden hinsichtlich der Konzeption und vorliegender Erfahrungen kurz beschrieben. Zum Vergleich der Konzeption wird hierzu eine tabellarische Übersicht eingefügt (Tabelle 1).

Kategorien	Bundesland Bremen	Bundesland Baden-Württemberg
Zeitliche Einführung und rechtliche Grundlagen	neue Lehrerprüfungsordnung vom 15.12.1998; 2000 folgten entsprechende Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15.12.2000 des Senators für Bildung und Wissenschaft und des Landesamtes für Schulpraxis und Lehrerprüfungen; flächendeckende Einführung 2002 (im Vorfeld: Pilotphase)	Neuordnung der Lehrerbildung im höheren Dienst vom 13.03.2001; zum WS 2001/2002; weitere Quellen: Handreichung des MK zum Praxissemester vom 20.07.2001 sowie Verwaltungsvorschrift des MK über Schulpraxissemester für Studierende des Lehramts an Gymnasien sowie Studierende der Studiengänge zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen aus 2001

Kategorien	Bundesland Bremen	Bundesland Baden-Württemberg
Betroffene Lehrämter	für alle Lehrämter vorgesehen, doch in der Pilotphase zunächst nicht für Studiengänge der Primarstufe und der berufsbildenden Fächer	nur für das Lehramt an Gymnasien und das Lehramt an beruflichen Schulen
Bezeichnung	Halbjahrespraktikum (HP)	(modularisiertes oder blockformbezogenes) Praxissemester
Dauer	20 Wochen	Lehramt an Gymnasien: 13 Wochen Lehramt an beruflichen Schulen: 10 Wochen
Zeitliche Verortung im Studienverlauf	studienintegriert zu Beginn des 5. Semesters, d. h. nach dem Grundstudium	Lehramt an Gymnasien (gegen Ende des Grundstudiums) <ul style="list-style-type: none"> • Blockform: Zeit von Schuljahresbeginn bis Weihnachten • Modulform: <ul style="list-style-type: none"> – Modul 1: 6 Wochen ab Schuljahresbeginn; – Modul 2: 7 Wochen ab Ende des WS bis Beginn des SS Lehramt an beruflichen Schulen in Modulform: <ul style="list-style-type: none"> • ca. im 2. Sem. 2 Wochen • ca. im 5. Sem. 4 Wochen ca. im 7. Sem. 4 Wochen
Weitere Merkmale der konzeptionellen Ausgestaltung	<i>s. Hinweise zur Evaluation im fortlaufenden Text</i>	heterogene Ausgestaltung an den jeweiligen Hochschulstandorten
Institutionelle Zuständigkeit	im Zuständigkeitsbereich der Universität	Lehramt an Gymnasien: Studienseminar Lehramt an beruflichen Schulen: abwechselnd in der Verantwortung von Universität und Studienseminar (je nach Standort unterschiedlich zugeordnet und gewichtet für die jeweiligen Praktikumsabschnitte); Insgesamt: Verantwortung durch das Studienseminar z. T. etwas, z. T. deutlich stärker
Allgemeine Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen des Berufsfeldes • Überprüfung der Berufsentscheidung • Selbsterfahrung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen • über das forschende Lernen Entwicklung einer reflektierten Sicht auf Theoriediskussion und kritische Sicht auf Praxis (Bezugnahme Lehrprüfungsordnung) 	z. T. sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und damit auch Zielsetzungen an den jeweiligen Standorten (s. z. B. Universität Hohenheim und Universität Mannheim für das Lehramt an beruflichen Schulen; reicht vom Kennenlernen des Berufsfeldes über Berufseignung bis hin zum Erwerb unterrichtspraktischen Wissens; lt. BOVET (2002, 150): z. T. widersprüchliche Zielsetzungen; keine eindeutige Nennung der Ziele
Evaluation	Evaluationsstudie (HOELTJE et al. 2003) zur Pilotphase im Jahr 2000/2001 und zu den Durchgängen 2001/2002 sowie 2002/2003	Keine Evaluationsstudie recherchierbar; Erfahrungsberichte einzelner Standorte (vgl. BACKES-HAASE, 2004 am Bsp. des Lehramtes an beruflichen Schulen; vgl. FROMMER, 2004 für das Lehramt an Gymnasien)
Umstellung auf die BA-/MA-Struktur	seit WS 2005/2006 Umstellung auf BA/MA; keine Übernahme des Halbjahrespraktikums; stattdessen: sukzessiv aufeinander aufbauende Praxisphasen (s. die Abschnitte 2.2.1 und 4.2.1); Gutachterempfehlung zur Reform der 1. Phase aus 2007	Grundsätzliche Beibehaltung des Staatsexamens (Entscheidung wurde im April 2008 getroffen); Ausnahme: Umstellung auf BA/MA für das Lehramt an beruflichen Schulen (z. T. in Kooperation von PH mit FH); Beibehaltung des sogenannten Praxissemesters

Tabelle 1: Konzeptionen des Praxissemesters vor Einführung der gestuften Lehramtsstudiengänge in den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg

Im Vergleich der beiden Konzeptionen wird deutlich, dass in Baden-Württemberg nicht wirklich von einem Praxissemester gesprochen werden kann, insbesondere dann nicht, wenn es in modularisierter Form vorliegt. Da letztere i. d. R. die bevorzugte Organisationsform darstellte, liegt folglich keine Unterscheidung zu bisherigen üblichen Gestaltungsformen in anderen Bundesländern vor, die z. B. zwei Praktika in zeitlichen Abständen vorsehen (vgl. hierzu auch FROMMER 2004, 144). Insofern sind die Erfahrungsberichte aus Baden-Württemberg für die hier vorliegende Expertise nicht gewinnbringend, so dass im Folgenden nur auf den Evaluationsbericht zum Halbjahrespraktikum in Bremen auf Grund des zusammenhängenden 20-wöchigen Zeitraumes rekurriert wird.

Die in Bremen durchgeführte Evaluation zum Halbjahrespraktikum (HOELTJE et al. 2003) hat sowohl positive Aspekte als auch Problemfelder verdeutlichen können. Die Befunde der explorativen Studie basieren auf Studierendenbefragungen per Fragebogen in der Pilotphase sowie in zwei Durchgängen des Praktikums in den Jahren 2001/2002 und 2002/2003. Neben den Studierendenbefragungen per Fragebogen wurden Mentorinnen und Mentoren sowie Lehrende der Universität befragt. Darüber hinaus liegen qualitative Daten vor, die sich auf Interviews mit Studierenden sowie auf die Analyse von Praktikumsberichten sowie teilnehmenden Beobachtungen stützen. Positive Aspekte beziehen sich u. a. auf folgende Punkte (vgl. HOELTJE et al. 2003, 3ff.):

- Erfahren eigener Wirksamkeit
- Hineinwachsen in Schule und Unterricht
- Zeit für den Perspektivenwechsel (Schüler-Lehrer)
- am Ernstfall orientierte Überprüfung der Studien- und Berufsentscheidung
- Studienwegsplanung
- nach Einschätzung der Studierenden Erwerb einschlägiger Kompetenzen in hohem Ausmaß
- Bereicherung der Schule durch „junge Leute“ aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren und Schulleitungen

Trotz dieser Aspekte, die im Rahmen der Befragungen insbesondere seitens der Studierenden herausgestellt wurden, ergaben sich eine Vielzahl an Problemfeldern. Diese bezogen sich auf die in Tabelle 2 dargestellten Bereiche, wobei bzgl. der Erläuterung nur Beispiele gegeben werden können (vgl. ebd., 4-21).

Aspekte	Probleme (exemplarisch)
(1) Kooperation und Arbeitsteilung Universität und Schule	Klärung der Arbeitsteilung und des Verantwortungsbereiches; Klärung der inhaltlichen Aufgaben der Mentoren/-innen (Aufgaben sind in o. g. Richtlinien nicht beschrieben); geringe Einflussnahme der Universität auf Tätigkeit der Mentoren/-innen; geregelte Kooperation liegt nur ansatzweise vor; im Vorfeld auch Widerstände seitens Schule und Universität wg. mangelnder personeller Kapazitäten; gegenseitige Kritik von Hochschullehrenden an der Umsetzung z. B. universitärer Ansprüche und von Mentoren/-innen an fehlender Absprache
(2) Zuweisung zu Praktikumschulen	rechtzeitige Zuweisung an die Praktikumschulen; fehlende Austauschmöglichkeit der Studierenden mit anderen Kommilitonen auf Grund von Einzelzuweisungen
(3) Zeitliche Lage des Halbjahrespraktikums	Halbjahrespraktikum ist an zeitlichen Rhythmus der Schule gebunden, so dass Studierende wg. des späteren Semesterbeginns über einen gewissen Zeitraum ohne universitäre Begleitung sind
(4) Anwesenheit in der Schule	unklare bzw. fehlende Angabe der Mindest- und Maximalzeit
(5) Halbjahrespraktikum und Schulstufen	z. T. fehlende praktische Erfahrungen in angrenzenden Schulstufen
(6) Belastung und Entlastung der Mentoren/-innen	fehlende Absprache mit Universität und defizitäre Betreuung der Studierenden durch diese; zeitintensive Betreuung der Studierenden; vorgesehene Entlastung für Mentoren/-innen wird von 40% der Befragten als unzureichend angesichts der dargelegten Belastung eingestuft
(7) Vertretungsunterricht	zu viel Vertretungsunterricht durch Studierende, z. T. in erheblichem Ausmaß
(8) Vorfindbare Praxis und innovativer Anspruch	Differenz zwischen innovativen Konzepten und der alltäglichen Unterrichtsweise; Orientierung der Studierenden an der Unterrichtspraxis der Mentoren/-innen → Problematik: überwiegend traditionelle Unterrichtsformen; Alltagsroutine und der Druck der Praxis könne zum Hinterfragen innovativer Konzepte führen

Aspekte	Probleme (exemplarisch)
(9) Universitäres Ausbildungskonzept	fehlende gemeinsame Verantwortung für curriculare Inhalte und fehlendes Leitbild; mangelnde curriculare Abstimmung
(10) Fachdidaktische Begleitung	fehlende Begleitung im zweiten Fach
(11) Planung, Analyse und Durchführung von Unterricht	Studierende wurden weit über den angedachten Umfang in das Unterrichten einbezogen bzw. führen selbstständigen Unterricht durch; aktuelle Gegebenheiten des Schulalltags sind bestimmend; fehlende Klärung der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtserfahrungen; Mangel an Reflexionsmöglichkeiten
(12) Hochschullehrende im Praxisfeld Schule und Unterricht	mangelnde Betreuung durch Hochschullehrende vor Ort
(13) Halbjahrespraktikum und Studienverlauf/Regelstudienzeit	kein Besuch von Lehrveranstaltungen während des Halbjahrespraktikums über die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen hinaus; dennoch: zwei Drittel der Studierenden belegten weitere Lehrveranstaltungen, um Regelstudienzeit einzuhalten; dadurch: enormer Druck für die Studierenden: sowohl effektives Absolvieren des Praktikums als auch ernsthaftes Studieren sind zu hinterfragen
(14) Universitäre Lerngruppen	mangelnde Gewährleistung bestehender Arbeitszusammenhänge auf Grund der Verteilung auf unterschiedliche Schulen
(15) Probleme der Studierenden als Lehrende	Rollenkonflikt für die Studierenden (einerseits noch nicht Lehrer, aber z. T. Hineinschlüpfen in diese Rolle; andererseits selbst Lernende in den universitären Begleitveranstaltungen)
(16) Unterrichtsorientierung der Studierenden	Großteil der Studierenden wollen möglichst schnell und viel unterrichten → verbunden mit dem unrealistischen Wunsch/Vorstellung, am Ende des Halbjahrespraktikums bereits guten Unterricht machen zu können; Mentoren/-innen unterstützen z. T. diese starke Orientierung zum Unterrichten
(17) Rückmeldung an die Studierende durch die Schule	Feedback-Kultur: Notwendigkeit eines systematischen Feedbacks zum Lernfortschritt erfordert qualifizierte bzw. fortgebildete Mentoren/-innen
(18) Praktikumstagebuch/-bericht	mangelnde Transparenz bzw. offene Fragen bzgl. der Erstellung eines Praktikumstagebuches und Praktikumsberichtes; zeitlicher Engpass: Praktikumsbericht konnte i. d. R. noch nicht zum Beginn der Auswertungsveranstaltung fertig gestellt werden, da Belastung im Halbjahrespraktikum kaum Zeit dafür ließ
(19) Beratung von Studierenden	zu wenig Raum und Zeit für professionelle Beratung der Studierenden; Forderung nach einer universitären Beratungsinstitution durch die Studierenden

Tabelle 2: Probleme des Praxissemesters im Bundesland Bremen (vgl. HOELTJE et al. 2003, 4-21)

2.2.2 Aktuelle Entwicklungstendenzen

Wie bereits einleitend dargelegt, wurde im Zuge der Umstellung auf die BA- und MA-Struktur und des mit dieser Struktur einhergehenden Reformmerkmals Praxisorientierung in vielen Bundesländern eine Ausweitung schulpraktischer Phasen vorgenommen. In einzelnen Bundesländern wurde zugleich die Einführung eines Praxissemesters diskutiert. In der jüngeren Zeit haben die Bundesländer Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Thüringen ein Praxissemester vorgesehen bzw. bereits implementiert. Zu diesen Ländern erfolgt ein tabellarischer Vergleich anhand bereits zuvor dargelegter Kategorien (Tabelle 3 auf der folgenden Seite). Baden-Württemberg hat das sogenannte Praxissemester beibehalten (s. dazu Abschnitt 2.2.1).

Kategorien	Brandenburg	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Thüringen (nur Universität Jena)
Zeitliche Einführung und rechtliche Grundlagen	<p>seit WS 2004/2005 mit der Umstellung auf BA/MA</p> <p><u>Rechtsgrundlagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz, zuletzt geändert am 11.05.2007 • BA-/MA Abschlussverordnung vom 21.09.2005 • Lehramtsprüfungsordnung aus 2001, zuletzt geändert am 11.05.2007 • Rahmenordnung für das lehramtsbezogene BA/MA-Studium an der Universität Potsdam vom 31.05.2007 <p><u>Hinweis:</u> Lehrerbildung nur an der Universität Potsdam http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf</p>	<p>seit WS 2007/2008 mit der Umstellung auf BA/MA</p> <p><u>Rechtsgrundlagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bürgerschaftsdrucksache 18/3809 (Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft); Orientierung/Beibehaltung an der grundlegenden Reform auch für die jüngste Regierungsbildung am 24.02.2008 • BA-Prüfungsordnungen vom 15.08.2007 sowie 5., 19. und 26.09.2007 und MA-Prüfungsordnungen 	<p>seit WS 2009/2010 mit der Umstellung auf BA/MA; späteste Umstellung zum WS 2011/2012 an allen Hochschulen</p> <p><u>Rechtsgrundlagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz) vom 12.05.2009 • Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 18.06.2009 • RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 14.06.2009 zur Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen 	<p>seit WS 2007/2008 (Hinweis: in Thüringen sowohl traditionelle als auch konsekutive Modelle zur Lehrerbildung)</p> <p><u>Rechtsgrundlagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008 • Ordnung für das Praxissemester in Lehramtsstudiengängen nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung (Praxissemesterordnung vom 19.02.2009)
Betroffene Lehrämter	für alle dort vorgesehenen Lehrämter	für alle dort vorgesehenen Lehrämter	für alle dort vorgesehenen Lehrämter	für das Lehramt an Gymnasien und für das Lehramt an Regelschulen
Bezeichnung	Schulpraktische Studien	Kernpraktikum	Praxissemester	Praxissemester
ECTS	20 LP (Leistungspunkte umfassen LV, Praktikumszeit und Selbststudium)	30 LP (Leistungspunkte umfassen LV, Praktikumszeit und Selbststudium)	25 LP (Leistungspunkte umfassen LV, Praktikumszeit und Selbststudium)	30 LP (Leistungspunkte umfassen LV, Praktikumszeit und Selbststudium)
Dauer	4 Monate	6 Monate	i. d. R. 6 Monate, mind. 5 Monate	5 Monate
Zeitliche Verortung im Studienverlauf	im 2. Semester (Sekundarstufe I und Primarstufe) oder 3. Semester (Lehramt an Gymnasien) des MA-Studiums	im 2. und 3. Semester des MA-Studiums, d. h. Verteilung auf 2 Semester	im 2., spätestens im 3. Semester des MA-Studiums	im 5. oder 6. Semester im Grundstudium, orientiert sich an den Schulhalbjahren ²

² zweimal im Jahr für ca. 200 Studierende; 110 Praktikumschulen, 250 Mentoren/-innen

Kategorien	Brandenburg	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Thüringen (nur Universität Jena)
Weitere Merkmale der konzeptionellen Ausgestaltung	<p>→ s. hierzu unter: http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf</p> <p><u>Präsenzzeit</u> in der Schule 14 Wochen von insgesamt 16 Wochen Praxissemester, verteilt wie folgt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hospitationen und angeleiteter Unterricht mind. 96 h während der 2.-15. Woche des Schulpraktikums • selbstständiger Unterricht mind. 60 h während der 2.-15. Woche des Praktikums • <u>Seminare zur Vorbereitung</u> ab der 1. Woche (16 h) des Schulpraktikums • <u>4 Begleitseminare</u> im Rahmen der Studientage (je 3 h) während der 2.-15. Woche des Schulpraktikums • <u>Seminare zur Nachbereitung</u> (16 h) in der 16. Woche des Schulpraktikums <p><u>Insgesamt:</u> 68 h an Seminarstunden</p> <p>Begleitung im Schulpraktikum durch ein Ausbildungsteam: Lehrende der Fachdidaktik bzw. Erziehungswissenschaft, Seminarleiter/-in des Landesinstituts für Lehrerbildung und Ausbildungslehrkraft; gemeinsame Gestaltung der Seminare im Team</p> <p>Erstellung eines Portfolios mit reflexivem und deskriptivem Teil</p>	<p>→ s. hierzu unter: http://www.ibw.hamburg.de/tramm/tramm_2009_fahlandkernpraktikum.pdf</p> <p>s. hierzu auch TRAMM/FAHLAND (2009)</p> <p>Angedachte Aufteilung in zwei Module:</p> <p>→ Modul 1 KP 10 LP (2. Sem.)</p> <p>→ Modul 2 KP 20 LP (3. Sem.)</p> <p>(hierzu weitere Differenzierungen bzgl. der Aufteilung der LP auf LV etc.)</p> <p>Entwürfe, z. B. der allgemeinbildenden und beruflichen Lehrämter, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ausgestaltung</p> <p>s. Entwurf für das Lehramt an beruflichen Schulen; zur Begründung und zur weiteren Beschreibung siehe zur curricularen Ausgestaltung unter 3.3.3</p>	<p>→ s. hierzu unter: http://www.schulministerium.nrw.de</p> <p>noch keine weiteren konkreten Entwürfe, auf die Bezug genommen werden konnte</p> <p>allerdings: <u>neben den vor- und nachbereitenden sowie begleitenden Lehrveranstaltungen</u> ist mind. die <u> Hälfte des Arbeitszeitvolumens an den Schulen </u> abzuleisten</p> <p>Praxissemester schließt mit geeigneter Prüfung sowie mit Bilanz- und Perspektivgespräch ab</p> <p>Dokumentation im Portfolio (gilt für alle Praxiselemente)</p>	<p>→ s. hierzu unter: http://www.uni-jena.de/zld</p> <p><u>Präsenzzeit</u> in der Schule ca. 480 h insgesamt bei nicht mehr als 5 h/Tag; Rest: Verteilung auf Seminare und Selbststudium</p> <p>Praxissemester besteht aus 5 Modulen (insgesamt 30 LP)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modul 1: Einführung in die Schulwirklichkeit (10 LP); z. B. Präsenzzeit in Schule 240 h, Seminare 15 h, Selbststudium 45 h • Modul 2: Fachdidaktik des ersten Studienfaches (5 LP) • Modul 3: Fachdidaktik des zweiten Studienfaches (5 LP) • Modul 4: Bildungs-/EW A (5 LP) • Modul 5: Bildungs-/EW B (5 LP) <p><u>Schritte:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einführungsphase (6 Wochen): Kennenlernen, Hospitation und Assistenzstätigkeit • Unterrichtsphase (8 Wochen): erste unterrichtspraktische Versuche und zunehmend eigener Unterricht • Diagnose- und Evaluationsphase (6 Wochen) Schwerpunkt forschendes Lernen <p>Vorbereitungswoche zur Einführung in die Schulwirklichkeit und fachdidaktische Seminare; fachdidaktische und</p>

Kategorien	Brandenburg	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Thüringen (nur Universität Jena)
Fortsetzung: Weitere Merkmale der konzeptionellen Ausgestaltung				<p>erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltungen im 14-tägigen Rhythmus; eine Nachbereitungswoche aller Praxismodule</p> <p>an einer Schule sind zwei bis drei Praktikanten (mindestens ein gemeinsames Fach); Agieren als Team (einer handelt, zwei beobachten im Kontext forschenden Lernens)</p> <p>Fortbildungsangebote für Schulen und Mentoren/-innen</p> <p>Leistungsnachweise und schriftliche Dokumentation (ggf. als Portfolio); praktische Tätigkeit in den Schulen: Bewertung durch Schule (Schulleitung oder Beauftragter); Beratungsgespräch durch Vorsitzenden des Lehrerbildungsausschuss bei der Einschätzung „nicht erfolgreich absolviert“</p>
Weitere schulische Praxisphasen	<p><u>in der Bachelor-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein dreiwöchiges Orientierungs-, Einführungs- oder integriertes Eingangspraktikum; • ein dreiwöchiges Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern; fachdidaktische Tagespraktika <p><u>in der Master-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • vor Absolvierung des 4-monatigen Schulpraktikums Nachweis eines einwöchigen psychodiagnostischen Praktikums 	<p><u>in der Bachelor-Phase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • praxisbezogene Einführung (1. Sem.) • integriertes Schulpraktikum (möglichst 3./4. Sem.) 	<p>ggf. schon vor Aufnahme des <u>Bachelor-Studiums:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Eignungspraktikum von mind. 20 Praktikumstagen <p><u>in der Bachelor-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • im ersten Studienjahr ein mindestens 1-monatiges Orientierungspraktikum • schulisches 4-wöchiges Berufsfeldpraktikum (andernfalls außerschulisches Berufsfeldpraktikum) 	<p>Vor Aufnahme des Studiums, bzw. spätestens bis zum vierten Semester des Grundstudiums:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingangspraktikum von 2 Monaten (320 Stunden)

Kategorien	Brandenburg	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Thüringen (nur Universität Jena)
Allgemeine Zielsetzungen	<p>Lt. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam; Broschüre³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertieftes Kennenlernen der Schulrealität • Zusammenführen von Theorie und Praxis • Forschendes Lernen • Überprüfen und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen 	<p>siehe Entwurf für das Lehramt an beruflichen Schulen; zur Beschreibung siehe zur curricularen Ausgestaltung unter 3.3.3</p> <p><u>Hinweis:</u> unterschiedliche Zielsetzungen im curricularen Studienverlauf über:</p> <p><u>Praxisorientierte Einführung:</u> Einblick in das System Schule</p> <p><u>Integriertes Schulpraktikum:</u> Erkundung des Handlungsfeldes Schule; Perspektivenwechsel und Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle/dem Lehrerberuf; Studien- und Berufswahlüberprüfung</p> <p><u>Kernpraktikum:</u> s. unter 3.3.1 (differenzierter aufgeführt anhand des Lehramts an beruflichen Schulen)</p>	<p><u>Eignungspraktikum:</u> insbesondere Studien- und Berufswahlüberprüfung</p> <p><u>Orientierungspraktikum:</u> Kritisch-analytische Auseinandersetzung mit der Schulpraxis; Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium</p> <p><u>Praxissemester:</u> Erwerb berufsfeldbezogener Grundlagen für weitere Studienanteile und Vorbereitungsdienst</p>	<p><u>Eingangspraktikum:</u> Studienwahlüberprüfung</p> <p><u>Praxissemester:</u> s. Zielsetzungen unter http://www.uni-jena.de/ZLD_Ziele_und_Kompetenzfelder.html</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Kennen lernen des Berufsfeldes in all seinen Facetten • Entwicklung eines berufsethischen Konzepts für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen • Gewinnung einer Unterrichtskompetenz, die sich auf das fachliche Wissen, das erzieherische Wirken, Lehrfertigkeiten und Initiative im außerunterrichtlichen Bereich bezieht • Erreichung einer Grundsicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern • Entwicklung von Lerndiagnose- und Beratungskompetenzen • Entwicklung von Evaluations- und Innovationskompetenzen • Erhöhung der Motivation für die Fortsetzung des Studiums“ <p>(s. auch aufgeführte Kompetenzfelder)</p>

³ Quelle: <http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf>

Kategorien	Brandenburg	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Thüringen (nur Universität Jena)
Institutionelle Zu- ständigkeit	<p>„Schulpraktische Studien“ in der Bachelor-Phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organisation in Verantwortung der Hochschule; Durchführung in Verantwortung der Schulleitungen in Abstimmung mit Hochschule <p>„Schulpraktische Studien“ in der Master-Phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organisation und Durchführung in Verantwortung der Hochschule; Hochschule arbeitet eng mit Schulleitung zusammen 	<p>praxisbezogene Einführung in der Bachelor-Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>integriertes Schulpraktikum</u> in der Bachelor-Phase: in Verantwortung der Hochschule <p><u>Kernpraktikum:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Planung/Durchführung sowie Begleitung in gemeinsamer Verantwortung von Universität und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) 	<p><u>Eignungspraktikum:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> in Verantwortung der Schulen; Begleitung durch die Zentren für schulpraktische Ausbildung; schließt mit Eignungsberatung ab <p><u>Orientierungspraktikum:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> liegt in Verantwortung der Hochschulen <p><u>Praxissemester:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> liegt im Verantwortungsbereich der Hochschulen; Durchführung in Kooperation mit den Schulen und Zentren für schulpraktische Ausbildung (ehemals Studienseminare) 	<p><u>Eingangspraktikum:</u> keine näheren Angaben</p> <p><u>Praxissemester:</u> in Verantwortung der Hochschule; enge Zusammenarbeit mit der Schule bzw. betreuenden (fachbegleitenden) Lehrkräften</p> <p><u>expliziter Hinweis:</u> Praxisphase in der Schule in Verantwortung der Schule; Seminare in Verantwortung der Universität</p>
Anrechnung auf Vorbereitungsdienst	Anrechnung auf Vorbereitungsdienst; Dauer 18 Monate statt 24 Monate, sofern Orientierung an den Zielen des Vorbereitungsdienstes erfolgt	Anrechnung der gesamten Zeit auf den Vorbereitungsdienst; Verkürzung auf 18 Monate; geplant langfristig: 12 Monate	Anrechnung der gesamten Zeit auf den Vorbereitungsdienst bis 2015; Verkürzung auf 18 Monate bis 2011 (Praxissemester dann 6 Monate), auf 12 Monate bis 2015	mögliche Anrechnung auf Vorbereitungsdienst; Dauer statt 24 Monate 18 Monate

Tabelle 3: Konzeptionen des Praxissemesters nach Einführung der gestuften Lehramtsstudiengänge in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen

Auffällig ist, dass in den Ländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen ein Praxissemester eingeführt wurde bzw. werden soll, obwohl in vorausgehenden Gutachten (KEUFFER/OELKERS 2001; sogenanntes BAUMERT-Gutachten 2007) von solch einer Einführung deutlich abgeraten wurde bzw. hierzu Bedenken geäußert wurden.

Dem tabellarischen Vergleich ist zu entnehmen, dass das Praxissemester an keinem der angegebenen Standorte bereits im Bachelor-Studium bzw. in einer frühen Phase des Studiums angesiedelt wird. Allerdings gehen diesem i. d. R. andere Praxisphasen voraus, z. T. auch explizit ein Eingangspraktikum (Thüringen/Jena) bzw. Eignungspraktikum (Nordrhein-Westfalen). Die Frage der Berufswahlüberprüfung und/oder Studienwahlüberprüfung geht damit unmittelbar einher und scheint auch im Praxissemester nach wie vor eine bedeutsame Rolle zu spielen. Dabei ist positiv herauszustellen, dass in allen Fällen eine Einbettung in vorbereitende, begleitende und nachbereitende Seminarveranstaltungen gegeben ist, d. h. es wird auf eine Integration des Praktikums in die theoretischen Studien geachtet. In diesem Zusammenhang ist auf das forschende Lernen zu verweisen, auf das in den Bundesländern ebenfalls Bezug genommen wird (auch in Hamburg, s. Abschnitt 4.2.1.2). Allerdings wird auch dem selbstständigen Unterrichten und damit dem Erwerb unterrichtspraktischen Wissens bzw. Fertigkeiten eine hohe Bedeutung zugeschrieben, wenngleich mit unterschiedlicher Gewichtung. Somit handelt es sich um ein Spektrum an Zielsetzungen, die sich sowohl an wissenschaftlichen als auch an unterrichtspraktischen Ansprüchen orientieren. Die Fokussierung auf den Erwerb praktischen Handlungswissens dürfte in den jeweiligen Ländern mit der Intention einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes verbunden sein, da die Erwartung besteht, dass dann äquivalente Leistungen zum Antritt des Vorbereitungsdienstes bereits vorliegen. Die damit möglicherweise einhergehenden Probleme werden in Kapitel 4 thematisiert. Weitere Unterschiede zeigen sich u. a. hinsichtlich der Bezeichnung, der institutionellen Zuständigkeit, der konzeptionellen Ausdifferenzierung sowie auch der Dauer.

Der Bestandsaufnahme schließen sich keine weiteren Anmerkungen an, da auf fundierte Erfahrungsberichte bzw. Evaluationen noch nicht zurückgegriffen werden kann. In der Konstruktionsphase wurde in den jeweiligen Standorten hinsichtlich der Einführung eines Praxissemesters aber auf ähnliche Problemfelder wie in Bremen aufmerksam gemacht, die sich u. a. auf die Arbeitsbelastung der Studierenden, die Intensivierung der Kooperation zwischen Universität, Schule und Studienseminar und die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren beziehen (vgl. z. B. ARNOLD 2008).

Als Grundlage für Analysen zu den in Abschnitt 2.2 dargestellten Konstruktionen zum und Erfahrungen mit dem Praxissemester, die in Kapitel 4 erfolgen, werden im Folgenden professionstheoretische und bildungsökonomische Ansätze skizziert.

3 Mögliche Funktionen und Zielsetzungen eines Praxissemesters im Lehramtsstudium

3.1 Professionstheoretische Überlegungen

3.1.1 *Professionelles Lehrerhandeln als grundsätzlicher Ausgangspunkt für die Zielbestimmung schulischer Praxisphasen*

Die Bedeutung schulischer Praxisphasen steht in direktem Zusammenhang mit der grundsätzlichen Frage nach der Kennzeichnung professionellen Lehrerhandelns bzw. der Entwicklung pädagogischer Professionalität. Allerdings kann es nicht Anliegen der hier vorliegenden Expertise sein, sich grundlegend mit den verschiedenen Ansätzen und Perspektiven der Erforschung pädagogischer Professionalität auseinanderzusetzen. Dennoch gilt es, pädagogisch professionelles Lehrerhandeln im Kontext der die Lehrerbildung konstituierenden Bezugssysteme grundsätzlich zu beschreiben, um hierüber eine Verständigungsbasis für die Zielbestimmung schulischer Praxisphasen zu liefern.

Dabei wird auf eine von BAYER/CARLE/WILDT in Anlehnung an HUBER (1983) entwickelte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (1997, 7) rekurriert, welche sich als ein Dreiecksgefüge mit den Bezugssystemen ‚Wissenschaft, Praxis und Person‘ darstellen lässt und womit zugleich der Anspruch einer Strukturierungshilfe verbunden ist (vgl. z. B. auch HEIL/FAUST-SIEHL 2000, 30). Dieses Modell geht davon aus, dass sich Lehren und Lernen im Kontext der Lehrerbildung an diesen Bezugssystemen ausrichten. Dabei wird zum einen der Eigensinn der jeweiligen Bezugssysteme herausgestellt, zum anderen auf die Wechselbeziehungen dieser Bezugssysteme verwiesen (vgl. ebd., 8). Jedem Bezugssystem ist dabei ein ganz eigenes Wissen immanent (vg. Abbildung 1).

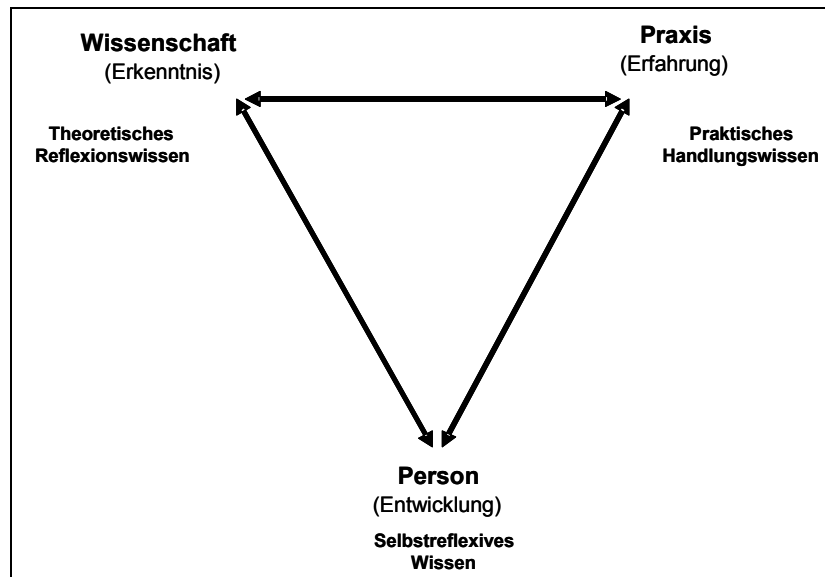


Abbildung 1: Bezugssysteme und Wissensformen: Dreieck modifiziert von WEYLAND (im Erscheinen) nach BAYER et al. (vgl. 1997, 8)

In Bezug auf die differenten Wissensformen im Kontext der Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis hat die Wissensverwendungsforschung (vgl. DEWE et al. 1992) grundlegende Einsichten geliefert. Demzufolge ist die Transferthese anzuzweifeln, nach der wissenschaftliches Wissen einfach auf Praxissituationen transferierbar sei. So unterscheidet sich das Praktikerwissen in seiner grundlegenden Struktur vom wissenschaftlichen Wissen; ebenso ist das wissenschaftliche Wissen nicht dem Praktikerwissen von vornherein überlegen (vgl. ALTRICHTER/MAYR, 2004, 166). Im Zuge der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung wurde allerdings von dieser Transfermentalität bzw. vom Modell des Wissenstransfers lange Zeit ausgegangen; gerade in einer Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung sah man daher auch die Möglichkeit einer besseren und zugleich wirksameren Lehrerbildung.

Die grundsätzlich gegebene Strukturdifferenz der Wissensformen wird im Kontext der professionstheoretischen Diskussion schon lange nicht mehr in Frage gestellt. Im obigen Modell wird die Zuordnung der Wissensformen deutlich, durch die wechselseitigen Symbole (Pfeile) gleichzeitig aber auch die Notwendigkeit angedeutet, die Wissensformen im Kontext des professionellen Handelns miteinander in Beziehung zu setzen.

Die Berücksichtigung der personalen Komponente im o. g. Modell ist besonders hervorzuheben, wie auch BAYER et al. (1997, 9) folgendermaßen zum Ausdruck bringen:

„Gegenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme herkömmlicher Lehrerbildung ist der ‚Eigensinn‘ der *Person* in der Lehrerbildung zu behaupten. Auf dem Weg vom Novizen zur entwickelten Professionalität geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebene Praxis, Erhalt von Identität und Engagement. Zu lernen, sich selbst in der pädagogischen Situation zu reflektieren, ist schon deshalb erforderlich, weil – um mit Hentig zu sprechen – der ‚Lehrer das Curriculum‘ ist.“

Auf der Basis der obigen Denkfigur lässt sich Professionalität im Lehrerhandeln in professionstheoretischer Hinsicht also wie folgt charakterisieren: In Anbindung an das Modell sollte eine pädagogisch professionelle Lehrkraft sowohl über generalisierbares theoretisches Begründungswissen als auch über praktisches Handlungswissen und somit auch einzelfallbezogenes Erfahrungswissen verfügen. Nach HELSPER (vgl. 2001, 13) ist daher die Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln ein sogenannter doppelter Habitus, d. h. „der wissenschaftlich-reflexive Habitus ... [muss] durch den Habitus des routinisierten, praktischen Könners relativiert und begrenzt werden“ (ebd.). Somit diene „der wissenschaftlich-reflexive Habitus ... vor allem der ‚höhersymbolischen‘ Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis und ihrer Zwänge“ (ebd.). Darüber hinaus aber erfordert Professionalität immer auch eine Selbstreflexionskompetenz, z. B. im Hinblick auf das eigene pädagogische Handeln, eigene Wertvorstellungen sowie auch Chancen zur Selbstverwirklichung im Sinne von Berufszufriedenheit. Im Hinblick auf die angedeuteten Wechselbeziehungen zwischen den Bezugssystemen bedeutet Professionalität, „diese Kompetenzen in beruflichen Handlungssituationen aufeinander abgestimmt, d. h. integriert zu nutzen“ (BAYER et al. 1997, 10).

Im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen als einem Studienelement in der ersten Phase der Lehrerbildung stellt sich aus professionstheoretischer Sicht nun die Frage, welchen Beitrag diese zur Entwicklung pädagogisch professionellen Lehrerhandelns im Kontext eines über viele Jahre angelegten Entwicklungsprozesses (1./2. Phase, Berufseinstiegsphase und Fort-/Weiterbildungsphase) erbringen sollen bzw. können. Diesbezüglich bieten die obige Denkfigur mit ihren verschiedenen Bezugssystemen sowie die hier vorgenommene Bestimmung von professionellem Lehrerhandeln, welches vom rein praktischen Lehrerhandeln abzugrenzen ist, eine fundierte Ausgangsbasis: Sie ermöglichen es, unterschiedliche Perspektiven auf schulische Praxisphasen einzunehmen. Hierauf richten sich die Ausführungen im nachfolgenden Abschnitt.

3.1.2 Mögliche Perspektiven auf schulische Praxisphasen und Konsequenzen für die Zielbestimmung in professionstheoretischer Hinsicht

Das zuvor dargelegte Modell kann als systematische Strukturierungs- und Reflexionsbasis zur differenzierten Zielbestimmung Schulpraktischer Studien im Kontext der o. g. Bezugssysteme weiter modifiziert (s. Abschnitt 3.1.1) und zugleich ausdifferenziert werden. Im Rekurs auf das o. g. Denkmodell kann dabei grundsätzlich von unterschiedlichen Perspektiven auf schulische Praxisphasen ausgegangen werden, die sich in Anlehnung an die Kennzeichnung der Bezugssysteme wie folgt charakterisieren lassen (WEYLAND, im Erscheinen):

- eine erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft),
- eine handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis),
- eine selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive (Person).

Die Berufswahlüberprüfung wäre hierbei in die entwicklungsbezogene Perspektive einzuordnen (vgl. SUPER 1990).

Vor dem Hintergrund des Modells ist es bedeutsam, die eigentlichen Zielsetzungen schulpraktischer Phasen und damit auch die Aufgaben der Studierenden zu klären. Zunächst ist festzustellen, dass schulpraktische Phasen als konstitutives Element der ersten Phase der Lehrerbildung ein Studienelement abbilden und somit primär im Verantwortungsbereich der Universitäten liegen. Für die Abgrenzung der Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis ergibt sich hieraus: Als Studienelement sind diese unter einer erkenntnisbezogenen Perspektive zu betrachten, d. h. der hier einzulösende Praxisbezug dient der Förderung der theoretischen sowie auch möglicherweise forschungsmethodischen Fähigkeit. Die Studierenden müssten zunächst lernen, Praxissituationen theoretisch-konzeptionell zu durchdringen, was auch für das eigene Probehandeln im Kontext erster Unterrichtsversuche gilt.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung bzw. Anbahnung von Professionalität besteht in professionstheoretischer Hinsicht diesbezüglich weitestgehend ein Zielkonsens (z. B. RADTKE/WEBERS 1998; HELSPER 2001; BLÖMEKE 2002). Dieser besteht in der begründeten Notwendigkeit der Förderung von theoretischer Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden, um ein wesentliches Kernelement von pädagogisch professionellem Lehrerhandeln auszubilden bzw. frühzeitig anzubahnen. Auch in vielen Expertisen zur Lehrerbildung wird auf diese wesentliche Zielsetzung abgehoben (vgl. TERHART 2000; vgl. KEUFFER/OELKERS 2001; vgl. BAUMERT-Gutachten 2007). ‚Praxisbezug‘ wird also nicht unter einer funktional-pragmatischen Perspektive gesehen, d. h. das Einüben in die Lehrerrolle und somit der Erwerb praktischen Handlungswissens stehen nicht im Vordergrund, obwohl die Studierenden durch den Bezug auf Praxissituationen mit praktischem Handlungswissen konfrontiert werden.

Der Bezug auf ‚Praxis‘ erfolgt somit im Primat des Theoretischen, womit gleichzeitig ein anderes Verständnis von Praxis in Abgrenzung zur zweiten Phase und ihrer Schwerpunktsetzung einhergeht. Stünde Praxisbezug im Studium vordergründig unter einer funktional-pragmatischen Perspektive, wäre eine theoretische Einbettung von Schulpraktika in z. B. vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen sowie eine curriculare Integration und Abstimmung zu anderen Studienbereichen und -inhalten, wie z. B. zu zeitlich voranzustellenden erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, nicht erforderlich. Zugleich wäre es dann nur konsequent, diese in den Verantwortungsbereich von Schule zu übergeben, da nur dort in Anlehnung an die gegebene Differenz der Wissensstände dieses praktische Handlungswissen vermittelt werden kann.⁴ Hierdurch bestünde allerdings die Gefahr einer Zunahme der immer wieder beklagten Theoriefeindlichkeit von Studierenden, da sich ihnen auch bei anderen erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen nun umso mehr die Frage nach dem Nutzen des nicht direkt auf die Praxis übertragbaren Wissens stellen dürfte.

⁴ Das schließt allerdings nicht aus, dass nicht auch schon in der Universität praktisches Handlungswissen über hochschuldidaktische Zugänge selbst erworben werden kann.

Im Hinblick auf professionelles Lernen kann aber gerade im Zusammenhang mit schulpraktischen Phasen die besondere Chance gesehen werden, der Theoriefeindlichkeit entgegen zu wirken bzw. vorzubeugen. Dies erfordert in professionstheoretischer Hinsicht die Notwendigkeit des In-Beziehung-Setzen der Bezugssysteme ‚Wissenschaft und Praxis‘, was nur gelingen kann, wenn die Studierenden mit beiden Wissensformen konfrontiert werden, nämlich mit theoretischem Reflexionswissen einerseits und praktischem Handlungswissen andererseits. Dieses In-Beziehung-Setzen verlangt aber nicht gleichzeitig nach einer *Ausübung* unterrichtspraktischen Handelns, sondern bedeutet vielmehr die Konfrontation mit Praxis bzw. Praxissituationen, aber auch die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs. Eine wesentliche weitere Aufgabe von Praxisphasen besteht in professionstheoretischer Hinsicht demzufolge darin, den Studierenden eine Auseinandersetzung mit der gegebenen strukturellen Differenz von theoretischem Reflexionswissen und praktischem Handlungswissen und in Parallelität dazu die Chance zur Einordnung der Bedeutung sowie Grenzen dieser je eigenen Wissensformen für pädagogisch professionelles Lehrerhandeln zu ermöglichen. Die Notwendigkeit der grundsätzlichen Thematisierung und des Aufdeckens dieser Strukturdifferenz wird auch von anderen Autoren hervorgehoben. So heißt es z. B. bei BOHNSACK (2000, 82):

„Erst wenn diese (Praxisphasen, d. Verf.) die ... Differenz von Theorie und Praxis aufdecken, ihren Sinn verständlich machen ..., kann universitäre Lehrerbildung effektiv werden.“

Damit wird neben der *theoretischen Reflexionsfähigkeit* selbst auf eine weitere Zieldimension abgehoben, die unter dem Blickwinkel der Verständigung von Theorie und Praxis auf die Förderung der *metakognitiven Fähigkeit der Studierenden bzgl. des Umgangs mit Theoriewissen* abzielt: Diesbezüglich heben auch KEUFFER/OELKERS (2001, 33f.) hervor, dass die „Ausbildung ... den Nutzen wissenschaftlichen Wissens für die Gestaltung des Berufsfeldes kenntlich machen (müsse, Erg. d. Verf.).“ Mit dieser Relationierungsaufgabe verbindet sich gleichzeitig der Anspruch einer frühzeitigen Vorbeugung der zuvor bereits angesprochenen Theoriefeindlichkeit.

Unter dem Blickwinkel des Bezugssystems ‚Person‘ darf sich der Fokus aber nicht auf die Relation zwischen Wissenschaft und Praxis beschränken, sondern muss auch die Person bzw. das Subjekt mit einschließen, d. h. also in den Schulpraktischen Studien den Studenten bzw. die Studentin. Denn (WILDT 2006, 81)

„professionelles Lernen geht immer durch das Nadelöhr des Subjekts: ein Lernen, das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum – reflektiert – in Bezug zum Beobachter selbst setzt.“

In Bezug auf das *selbstreflexive Lernen* ist die Anknüpfung an subjektive Theorien der Studierenden zu Schule, Unterricht und zum Lehrerhandeln und zugleich deren Bewusstmachung auf Grund des Wissens um ihre handlungsleitende Funktion (vgl. GROEBEN et al. 1988) von besonderer Bedeutung. Dies wird von etlichen Autoren (vgl. z. B. BLÖMEKE 2002; vgl. BEYER/WISBERT 2006) als eine weitere wesentliche Aufgabe im Kontext schulpraktischer Phasen gesehen. Die Möglichkeit, auf festgefahrene Bilder aus der eigenen Schulzeit Einfluss zu nehmen, wird hierbei als besondere Chance gesehen. Zugleich sollte frühzeitig darauf hingewirkt werden, eine grundsätzliche Bereitschaft zur Revision der eigenen subjektiven Theorien und somit auch der Weiterentwicklung eigenen Handelns anzubahnen. Darüber hinaus steht die Reflexion der Berufsmotivation, des eigenen Kompetenzzuwachses und Entwicklungsprozesses im Mittelpunkt des selbstreflexiven Diskurses. Angesichts alarmierender Befunde zur Lehrergesundheit und zur Lehrerbildung (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004a; b; vgl. ROTHLAND 2007) bedeutet selbstreflexives Lernen auch eine frühzeitige Auseinandersetzung mit diesen Themen.

Inwieweit diesem Studienelement auch die ihm vielfach zugeschriebene, aber selten problematisierte Funktion der Berufswahlüberprüfung obliegen sollte, wurde bereits in den 1980er Jahren kontrovers diskutiert (vgl. hierzu z. B. die Kontroverse von BECK/ROTHGÄNGEL 1987/1988). Gerade der Diskurs über diese Zielsetzung hat im Zusammenhang mit den Ergebnissen zu den in der Studie von SCHAARSCHMIDT (2004a; b) dargelegten problematischen psycho-sozialen Eignungsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden und auch Lehramtsreferendarinnen und -referendaren an Bedeutung gewonnen. Dabei stellt die grundsätzliche Debatte um Lehrereignung und Auswahlverfahren in den letzten Jahren einen zentralen Diskussionsstrang dar (vgl. z. B. RIEGG 2009). Dies zeigt sich auch in den verstärkten Bemühungen hinsichtlich der Entwicklung von Instrumentarien zur Selbsteinschätzung von Studierenden (vgl. z. B. „Career Counselling for Teachers“ und „Fit für den Lehrerberuf“). Kritisch erscheint aber die Tatsache, dass diese Aufgabe insbesondere mit Praxisphasen verbunden wird. Es scheint so, als habe der ‚Selektionsauftrag‘ angesichts der Befunde zur Lehrergesundheit an Bedeutung gewonnen, ohne dass damit gleichzeitig eine Verständigung auf valide Auswahlkriterien erfolgt wäre (so auch MÜLLER-FOHRBRODT 2009). Sehr deutliche Bedenken stellt GOGOLIN (2009, 49) hinsichtlich der Befundlage zu sogenannten Eignungstests heraus:

„Empirische Untersuchungen aus anderen Studienfächern zeigen wiederkehrend: Weder rückblickende Leistungseinschätzung noch die Vorhersagegenauigkeit mit Blick auf den potentiellen Studienerfolg sind höher als die der

gemittelten Abiturnoten. Im Fall einiger Studiengänge hat sich die prognostische Validität von Auswahlverfahren (z. B. Eignungstests oder Eignungsverfahren) sogar als geringer erwiesen.“

Grundsätzlich stellt sich hier die polarisierende Frage nach der vorzunehmenden Fokussierung auf ‚Selbst-/Fremdselektion‘ oder auf ‚Entwicklung‘ innerhalb von Praxisphasen. So haben die wissenschaftlichen Ergebnisse der Belastungsstudien und zum Themenspektrum Lehrergesundheit die grundsätzliche Bedeutung einer frühzeitigen Konfrontation mit dieser Thematik unterstrichen, gerade unter dem Blickwinkel der besonderen Beanspruchungen im Lehrerberuf. Dies erfordert z. B., dass die sogenannten Antinomien im pädagogischen Handeln (vgl. hierzu HELSPER 2000) thematisiert und bewusst gemacht werden. Hierzu bieten integrierte Praxisphasen zumindest einen besonderen Raum. Schulpraktischen Phasen kann in diesem Kontext u. a. die Zielsetzung zugewiesen werden, Studierenden eine realistischere Sicht auf die umfassenden Anforderungen des Lehrerberufs zu ermöglichen. Diesbezüglich sollte auch den Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden nachgegangen werden (vgl. hierzu ausführlich die Studie von ULICH 2004). Zugleich stellt sich aber die Frage, ob nicht bereits vor Aufnahme eines Studiums dieser Thematik viel mehr Aufmerksamkeit in Form der Beratung zu schenken ist.

Zusammenfassend ist herauszustellen, dass Praxisphasen aus professionstheoretischer Sicht auf die Förderung einer theoriegeleiteten, selbstreflexiven und im Hinblick auf das Differenzlernen metakognitive Reflexionsperspektive abzielen sollten. Die Konzeption schulischer Praxisphasen, die vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen sowie den Praxisaufenthalt selbst umfasst, sollte sich dabei am Reflexionsbegriff als übergeordnetem Leitbegriff orientieren. Das heißt, es geht um die Reflexion über Praxis, die Reflexion über Wissenschaft und die Reflexion über die eigene Person. Wie bereits herausgestellt, kommt dem Differenzlernen – dem In-Beziehung-Setzen von Theorie- und Praxiswissen – dabei eine besondere Bedeutung zu.

Zugleich aber, so die hier vertretene These, ist die Anerkennung der Differenz der unterschiedlichen Wissensbestände und somit die Besinnung auf die eigentlichen Aufgaben von Wissenschaft und Praxis Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit von Universität und Schule in schulischen Praxisphasen. Eine solche Auffassung wird auch im BAUMERT-Gutachten (2007, 29) deutlich herausgestellt, wenn vom „Differenzbewusstsein als Voraussetzung von Abstimmung und Kooperation“ gesprochen wird und davon, dass „erst die Anerkennung dieser Differenzen ... deutlich machen [werde], welche Art der Abstimmung und Kooperation zwischen beiden Phasen Erfolg versprechend ist“ (ebd., 32). Insofern gilt es gegenüber den Studierenden und Mentorinnen und Mentoren auf diese Differenz und die Autonomie der jeweiligen Wissensformen hinzuweisen bzw. auf den jeweiligen Beitrag von Universität und Schule im Kontext der Entwicklung professionellen Lehrerhandelns. Daher ist auch das Theorie-Praxis-Problem unter dem Blickwinkel der Existenz unterschiedlicher Wissensformen zu stellen, die es zu verdeutlichen gilt. Schulische Praxisphasen bieten hierzu eine besondere Möglichkeit der Aufdeckung und Verdeutlichung bzw. stellen ein geeignetes Handlungs- und zugleich auch Forschungsfeld für die Studierenden dar. Welche Chancen und Grenzen mit der Einführung eines Praxissemesters verbunden sind, wird im Folgenden zu erläutern sein.

Die normativ ausgerichteten professionstheoretischen Überlegungen werden im Folgenden um eine bildungsökonomische Perspektive ergänzt, um eine breite Grundlage für entsprechende politische Entscheidungen bereitzustellen.

3.2 Bildungsökonomische Nutzenüberlegungen

Aus bildungsökonomischer Sicht kann der Nutzen der Einrichtung und Platzierung von Praktika auf der Basis unterschiedlicher theoretischer Ansätze betrachtet werden, aus denen sich Annahmen über Steuerungswirkungen von Praktika ableiten lassen (vgl. SARCLETTI 2009, 19ff.):

(1) Humankapitaltheoretische Ansätze erklären Bildungsinvestitionen mit den produktivitätssteigernden Effekten von Bildung, partiell auch mit anderen Nutzeneffekten, wie einem Zugewinn an Zufriedenheit (vgl. z. B. SOLOW 1956). Werden Bildungsinvestitionen klassisch über die Dauer der Bildungsteilnahme abgebildet, ist nach Analysen von HANUSHEK und WOESSMANN (vgl. 2008, 66) nicht die formale Teilnahme an Bildung für deren produktivitätssteigernde Wirkung entscheidend, sondern die durch Bildung erreichten kognitiven Fähigkeiten, hier operationalisiert über Leistungen in den einschlägigen internationalen Vergleichsstudien. Geht man von diesem Ansatz aus, hängen produktive Wirkungen schulpraktischer Erfahrungen auf Schule und Unterricht davon ab, ob diese zu verbesserten kognitiven Leistungen beitragen.

(2) Signalingtheoretische Ansätze erklären Bildungsinvestitionen durch die Qualität signalisierende Wirkungen, die insbesondere mit Bildungszertifikaten verbunden sind. Der Wert von Studienprogrammen ist diesen Ansätzen zufolge in der Qualität zu sehen, die sie Nachfragern signalisieren. Da die Einführung eines Praxissemesters in

Hessen flächendeckend diskutiert wird und angesichts der zentralen Zulassung zur zweiten Phase der Lehrerbildung in Hessen können Signalwirkungen von Praxisphasen auf schulische Nachfrager hier vernachlässigt werden. Von Studienprogrammen können allerdings nicht nur Signale auf abnehmende Einrichtungen ausgehen, sondern auch auf potenzielle Studienbewerber. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Unsicherheiten bezüglich der produktivitätssteigernden Wirkung der Lehrerbildung insgesamt (s. Abschnitt 2.1; vgl. auch DENZLER/WOLTER 2009, 3) sowie von Praktika im Besonderen sind die Auswirkungen von Selbstselektionsentscheidungen auf die Qualität im Schulsystem von besonderem Interesse. Die in Abschnitt 2.2.2 erwähnte Tatsache, dass sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Hamburg bei der Verstärkung schulpraktischer Abschnitte den Empfehlungen der eingesetzten Kommission nicht gefolgt wurde, legt die Vermutung nahe, dass schulpraktischen Erfahrungen im politischen Entscheidungsprozess im Hinblick auf ihre signalisierende Wirkung hohe Bedeutung beigegeben wird.

(3) Allokationsbezogenen Überlegungen zufolge führen Marktbedingungen gegenüber staatlicher Regulierung grundsätzlich zu erhöhter Allokationseffizienz. Voraussetzung ist allerdings Informationstransparenz, die eine Bedingung für angemessene Entscheidungen der Marktteilnehmer darstellt. Studienprogramme mit erhöhter Informationstransparenz hätten demzufolge volkswirtschaftlich bessere Verteilungswirkungen. Auch mit schulischen Praxisphasen kann die Zielsetzung verbunden werden, zu prüfen, ob berufliche Anforderungen und persönliche Eigenschaften einander entsprechen, und auf dieser Basis Entscheidungen ggf. zu revidieren. Sowohl für die Schulen als auch für Studierende ist mit Praktika außerdem die Möglichkeit verbunden, bessere Informationen über konkrete schulische Arbeitsplätze einzuholen. Dies könnte unter anderem über die Reduzierung von Such- und Wechselkosten und sozialen Verwerfungen (transaktions-)kostensenkend wirken (vgl. LIN 2001, 20). Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die durch die Studierenden zu Beginn eines Studiums zu treffende Entscheidung nicht nur den Beruf, sondern zunächst das Studium selbst betrifft, wobei die wahrgenommene Berufseignung nur ein Aspekt unter anderen sein wird. Z. B. können Aspekte wie die Sinnhaftigkeit des Studiums, die Fähigkeit, dieses zu bewältigen sowie die Erwartung, eine Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer später auch ausüben zu können, hierbei eine erhebliche Rolle spielen. Zu fragen wäre also, inwieweit die schulischen Praxisphasen zu verbesserten Entscheidungen bzgl. des Lehramtsstudiums selbst führen, indem eine Sinnhaftigkeit eines Lehramtsstudiums im Hinblick auf eine spätere berufliche Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer gesehen wird.

Auf der Basis der dargelegten professionstheoretisch begründeten Zielperspektive und der bildungsökonomischen Nutzenerwägungen wird im Folgenden die konkrete Frage nach der curricularen Ausgestaltung von Praxisphasen im Studienverlauf und insbesondere eines Praxissemesters thematisiert.

4 Curriculare Ausgestaltung von schulischen Praxisphasen im Studienverlauf

Die Umsetzung der in den professionstheoretischen Überlegungen unter 3.1 dargelegten Zielperspektive erfordert ein hochschuldidaktisches Konzept. Dazu wird nachfolgend zunächst auf den Ansatz des forschenden Lernens ausführlich Bezug genommen (Abschnitt 4.1). Die Aktualität dieses Ansatzes spiegelt sich nicht nur in den gegenwärtigen Konzeptionen zum Praxissemester wider, sondern auch in der derzeit gültigen Fassung des HESSISCHEN LEHRERBILDUNGSGESETZES, wo bereits auf diesen Ansatz Bezug genommen wird (vgl. § 15 Abs. 3 Satz 2). Anschließend werden jeweils unter professionstheoretischem und bildungsökonomischem Blickwinkel Varianten der curricularen Verortung von Praxissemestern sowie als Alternative die Einrichtung mehrerer Praxisphasen im Studienverlauf behandelt (s. Abschnitt 4.2). Zugleich erfordert das hier beschriebene Zielsetzungskonzept strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen, die im anschließenden Kapitel zu thematisieren sind (s. Kapitel 5).

4.1 Forschendes Lernen als didaktische Leitdimension

Forschendes Lernen wurde bereits Anfang der 1970 durch Bestrebungen der Bundesassistentenkonferenz in die universitäre Lehrpraxis eingeführt (vgl. BOLENSKI/ MEYER 2006, 9). Mit BOELHAUVE (2005, 105) kann forschendes Lernen verstanden werden als ein

„Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des

Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen.“⁵

Seit einigen Jahren erlebt der Ansatz des forschenden Lernens in der Diskussion um Lehren und Lernen eine Art Renaissance, was sich mit Bezug auf die einschlägige Literaturlage und die Vielzahl an hierzu vorliegenden Publikationen belegen lässt (vgl. TERHART 2000; vgl. KEUFFER/OELKERS 2001; vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001; vgl. DIRKS/HANSMANN 2002; vgl. OBOLENSKI/MEYER 2003; 2006; vgl. BACKES-HAASE 2004a; vgl. BOELHAUVE 2005; vgl. sogenanntes ‚BAUMERT-Gutachten‘ 2007; vgl. WEYLAND/BUSCH 2009). Dabei wird u. a. die Bedeutung dieses Ansatzes hinsichtlich der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven und forschenden Habitus als Grundlage für professionelles Lehrerhandeln hervorgehoben. Gerade auch im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen wird diesem Ansatz auf Grund der gegebenen Möglichkeit, ‚forschend‘ tätig zu werden, und zwar unter dem besonderen Blickwinkel des Differenzlernens, eine besondere Aufmerksamkeit für den Professionalisierungsprozess zuteil (vgl. hierzu auch SCHNEIDER/WILDT 2002).

Die Legitimation dieses Ansatzes ist vielfältig und kann hier lediglich angerissen werden. So lässt sich forschendes Lernen lerntheoretisch legitimieren, da dieses mit dem Ansatz des situierten Lernens korrespondiert. Unter dem Blickwinkel des Theorie-Praxis-Problems ist eine weitere Begründung darin zu sehen, dass reflektierte Erfahrungen mit der Differenz von Reflexions- und Handlungswissen ermöglicht werden, wodurch der Theoriefeindlichkeit von Studierenden vorgebeugt werden könne (vgl. ALTRICHTER/MAYR 2004, 168; vgl. OBOLENSKI/MEYER 2006, 10). Der Nutzen wissenschaftlichen Wissens, so KEUFFER/OELKERS (2001, 33f.), könne nur dann deutlich werden, „wenn eine forschende Haltung zur eigenen Berufstätigkeit entwickelt wird“.

Zugleich ist davon auszugehen, dass über forschendes Lernen auch die Kooperation zwischen Universität und Schule verbessert werden kann, vorausgesetzt, dass schulpraktische Phasen als gemeinsames Anliegen betrachtet werden und damit eine Verständigung über eine gemeinsame Zielrichtung und den Beitrag der jeweiligen Institution unter dem Blickwinkel ihrer spezifischen Leistungsfähigkeit erfolgt. Fehlt dieses Differenzbewusstsein, kann davon ausgegangen werden, dass die Zusammenarbeit grundsätzlich erschwert wird, was sich im Kontext der Einführung von Praxissemestern als besondere Problematik erweisen dürfte. Forschendes Lernen setzt also gerade diese Verständigung zwingend voraus.

Darüber hinaus ist eine weitere Begründung für diese Art des Lernens in der ‚Forschungstätigkeit‘ selbst zu sehen. Denn über diese Tätigkeit wird ein forschender Habitus angebahnt, welcher sich als wichtige Grundlage für die professionelle Tätigkeit von Lehrkräften in der Schulpraxis bestimmen lässt (vgl. ALTRICHTER/MAYR 2004, 164ff.). Aus dieser Perspektive sollte im Kontext konzeptioneller Überlegungen zunächst auch nicht die Diskussion über eine Ausweitung der Praxisphasen im Vordergrund stehen, sondern als erstes die Frage, wie Reflexion über Praxis im Sinne einer reflektierten Distanznahme und der Entwicklung einer reflexiven Beobachterperspektive bzw. eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus qualitativ gelingen kann. Denn gerade die Studierenden verfügen bereits über ein Spektrum an schulpraktischen Erfahrungen aus der eigenen Schülerzeit und somit über ein Spektrum an subjektiven Theorien über Schule, Unterricht und Lehreraufgaben. Die Thematisierung dieser subjektiven Theorien ist ebenso wichtig wie die frühzeitige Anbahnung einer Distanznahme gegenüber vorgefundener Praxis, auch als Basis zur Entwicklung einer grundsätzlichen Bereitschaft in Bezug auf eine reflektierte Sicht auf das spätere berufliche Handeln (vgl. WAHL 1991; vgl. TRAMM/SCHULZ 2007).

Forschendes Lernen ist dabei immer professionelles Lernen und bezieht sich primär auf den Lerngewinn der Studierenden, weniger auf die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Allerdings geht es nicht nur darum, durch Forschung zu lernen, sondern auch an die Forschungstätigkeit als wissenschaftliche Tätigkeit herangeführt zu werden (vgl. hierzu WEYLAND/BUSCH 2009) bzw. diese in ihren grundlegenden Ansprüchen zu verstehen. Daher ist mit forschendem Lernen auch der Anspruch des Erwerbs forschungsmethodischen Wissens sowie die Schulung von z. B. Beobachtungsfähigkeit als Grundlage für spätere diagnostische Aufgaben von Lehrkräften verbunden. Im Hinblick auf die von Lehrerinnen und Lehrern geforderte diagnostische Kompetenz kommt solchem Wissen besondere Relevanz zu (vgl. HENSE/MANDL 2009).

Mit Zunahme der Forschungstätigkeit der Studierenden im curricularen Studienverlauf können sich außerdem weitere Impulse an Kooperationsvorhaben mit einzelnen Schulen entwickeln, wie es z. B. an den Standorten Hamburg und Oldenburg bereits seit längerem der Fall ist (vgl. hierzu z. B. BASTIAN et al. 2002 zum Hamburger Mo-

⁵ Des Weiteren unterliegt der Begriff einer gewissen Deutungsvielfalt, zugleich verbinden sich mit diesem Ansatz verschiedene Ausprägungsformen und auch weiter zu differenzierende Ansprüche, wie z.B. Fallarbeit, Beobachtung von Unterricht, Mitarbeit in angeleiteter Praxisforschung etc. (vgl. hierzu auch ALTRICHTER/MAYR 2004, 170ff.).

dell; vgl. FEINDT 2005 und GEBKEN 2006 zum Oldenburger Modell). Insofern ist darauf hinzuweisen, dass forschendes Lernen einer curricularen Schwerpunktsetzung bedarf und unter dem Blickwinkel eines aufsteigenden Anspruchsniveaus zu verorten ist. Zugleich können die Mentorinnen und Mentoren sowie die Lehrkräfte in den Schulen von dieser Art des Lernens ebenso profitieren, da Anstöße zur Auseinandersetzung mit Theorien bzw. aktuellen Erkenntnissen unter dem Blickwinkel der Reflexion und Revision eigener subjektiver Theorien gegeben werden können (vgl. z. B. BLÖMEKE 2002, 77).

4.2 Varianten der curricularen Verortung

4.2.1 Professionstheoretische Perspektive

Im Folgenden geht es vor dem aufgezeigten normativen Hintergrund um die zeitliche Verortung eines Praxissemesters im Studienverlauf. Diese ist aus curriculärer Sicht im Zusammenhang mit der übergeordneten Zieldimension der Entwicklung von Professionalität zu betrachten. Somit stellt sich die Frage nach dem jeweiligen curricularen Beitrag eines solchen Praxissemesters bei unterschiedlicher Verortung im Studienverlauf. Angesichts der bisherigen Darstellung und der vorliegenden Erfahrungsberichte (s. die Abschnitte 2.2.1 und 2.2.2) können grundsätzlich verschiedene Zeitpunkte der Verortung eines Praxissemesters diskutiert werden, wobei z. B. in Hessen die Einführung eines sehr frühen Praxissemesters thematisiert wird. Dabei geht es im folgenden Abschnitt zunächst um die Darstellung grundsätzlicher zeitlicher Optionen eines Praxissemesters (Abschnitt 4.2.1.1). Hieran schließen sich Ausführungen an, die sich sowohl auf curriculare Varianten als Alternative zum Praxissemester beziehen als auch auf die Möglichkeit einer Vermischung von sequentiell angelegten schulischen Praxisphasen in Verbindung mit einem Praxissemester zu einer späteren Phase im Studium (Abschnitt 4.2.1.2). In den nachfolgenden Abschnitten werden diese Varianten entlang der Frage nach der Möglichkeit einer realistischen Umsetzung bzw. Erreichung der damit verbundenen Ziele diskutiert. Dabei wird auch der Bezug zur zweiten Phase der Lehrerbildung unter dem Blickwinkel der Aufgaben eines Praxissemesters hergestellt.

4.2.1.1 Praxissemester im Studienverlauf

Im Hinblick auf die zeitliche Verortung eines Praxissemesters im Studienverlauf werden nun folgende Zeitpunkte diskutiert:

- frühes Praxissemester, d. h. im 1. oder 2. Semester;
- Praxissemester im Übergang vom Grund- zum Hauptstudium (4. Semester) bzw. zum Ende des BA-Studiums (5. Semester);
- Praxissemester zur Mitte des Hauptstudiums (7./8. Semester) bzw. MA-Studium (2./3. Semester).

Unter dem Gesichtspunkt der übergeordneten Zieldimension der Entwicklung professionellen Lehrerhandelns im Studium und der Zielsetzung einer wissenschaftlichen Ausbildung ist diese Option einer frühen Verortung eines Praxissemesters nicht zu begrüßen. Dies ist damit zu begründen, dass ein Rekurs auf erziehungswissenschaftliche Grundlagen zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich ist, was den Blick für eine wissenschaftliche bzw. theoriegeleitete und auch systematische Heranführung an das Praxisfeld Schule konterkarieren kann. Eine nur auf Erfahrung ausgerichtete Berufsfelderkundung ohne theoretische Reflexion verschließt den Blick für Wesentliches in wissenschaftlicher Perspektive und kann die Heranführung an wissenschaftliches Denken gefährden. Gemäß den in Abschnitt 2.1 referierten empirischen Befunden gelingt Studierenden die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen in den schulpraktischen Phasen nur bedingt (s. Abschnitt 3.1). Zugleich besteht die Gefahr, dass Studierende bereits sehr früh dem Handlungsdruck von Praxis ausgesetzt werden und ggf. im weiteren Studienverlauf auch von der Wissenschaft bzw. Theorie konkrete auf den Einzelfall bezogene Lösungsvorschläge und rezeptartige Handlungsanleitungen verlangen. Angesichts des zuvor aufgezeigten Differenztheorems der Wissensformen wird damit wahrscheinlicher, dass an die wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen unerfüllbare und auch im normativen Sinne aus professionstheoretischer Sicht nicht wünschbare Forderungen gestellt werden. Ebenso besteht die Gefahr, dass Studierende für andere Tätigkeiten wie Vertretungsunterricht usw. herangezogen werden, wie es als Problem im Evaluationsbericht zum Halbjahrespraktikum in Bremen herausgestellt wurde (s. Abschnitt 2.2.1). Im Falle eines positiv konnotierten Erfahrungskontextes könnte sich bei Studierenden umso eher das Bild von Unterricht als leicht zu erlernendem Handwerk sowie einer überzogenen Fokussierung auf die Lehrerpersönlichkeit herauskristalisieren. Inwieweit es dann im weiteren Studienverlauf gelingt, auf die Bedeutung theoretischen Reflexionswissen als einem Kernelement professionellen Handelns hinzuarbeiten, ist kritisch zu hinterfragen. In einem zu früh angelegten Praxissemester besteht somit deutlich die Gefahr des Legitimitätsentzugs einer

(erziehungs-)wissenschaftlichen Lehrerbildung. Auch eine Heranführung an das forschende Lernen wird gefährdet. Selbst wenn, wie zuvor in Abschnitt 2.2 herausgestellt, im Zusammenhang mit dem Praxissemester i. d. R. vorbereitende, begleitende und nachbereitende Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, dürften sie zu einem sehr frühen Studienzeitpunkt kaum diesem Auftrag gerecht werden können. Als kritisch erweist sich in diesem Zusammenhang auch der starke Wunsch der Studierenden, möglichst schnell und gut unterrichten zu können, worauf zuvor, auch im Zusammenhang mit dem Bremer Evaluationsbericht, hingewiesen wurde. Neben diesen hier aufgezeigten curricularen bzw. intentionalen Problematiken sind weitere strukturell-organisatorische Aspekte zu berücksichtigen, die eine solche Taktung erschweren dürften. Damit sind u. a. Aspekte wie fehlende Planungsgrundlagen in Bezug auf die Anzahl bzw. die Anmeldung der Studierenden gemeint.

Grundsätzlich ist darüber hinaus nicht davon auszugehen, dass angesichts der hier aufgezeigten Präferenz von Studierenden ‚für die Praxis‘ im 4. Semester bereits ein hinreichendes Fundament für ein Differenzlernen im Rahmen lang anhaltender Praxisphasen gelegt werden kann; es ist vielmehr anzunehmen, dass die Studierenden zu diesem frühen Zeitpunkt aufgrund fehlender theoretischer Grundlagen und Legitimationsbezüge durch die Praxis und deren Handlungsregeln dominant beeinflusst werden. Interessanterweise sieht keine der in Abschnitt 2.2.2 dargestellten Praktikumskonzeptionen anderer Bundesländer ein frühes, durch die Universität verantwortetes Praxissemester vor. Wie auch die in Abschnitt 4.2.1.2 folgenden Überlegungen zur Reform der Praxisphasen im Bundesland Bremen unterstreichen, ist darüber hinaus eine spätere Verortung des Praxissemesters im z. B. 5. Studiensemester der BA-/MA-Studienstruktur wegen der Forderung nach Polyvalenz des Bachelor-Studiums als problematisch einzustufen.

Ein Praxissemester im 2./3. Studiensemester des MA-Studiums bzw. zur Mitte des Hauptstudiums scheint vor dem Hintergrund der in Abschnitt 3.1 dargelegten Zielsetzungen, die wissenschaftliches, selbstreflexives und metakognitives Lernen fokussieren, grundsätzlich vertretbar. Allerdings ergeben sich angesichts der aufgezeigten Problematik (s. die Abschnitte 2.1 und 2.2.1) in Bezug auf fehlende Absprachen zwischen Vertretern der Universität und der Schule bzw. eines fehlenden Kooperationsverständnisses und mangelnder Akzeptanz sowie gegenseitiger überzogener Erwartungen Schwierigkeiten. Wenn der Vorbereitungsdienst verkürzt wird und daher erwartet wird, dass äquivalente Qualifizierungsleistungen bereits bis zum Antritt der zweiten Phase erbracht werden, ist zu bedenken, dass eine Vermischung der Zielsetzungen innerhalb des Praxissemesters zu Problemen führen kann: In dieser Konstruktion wäre die erste Phase angehalten, Aufgaben der zweiten Phase mit zu übernehmen. Bei vorliegender Verständigung auf einen gemeinsamen Auftrag und Anerkennung der Differenz sowie der jeweiligen Arbeitsweise der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen könnte eine solche Einbettung jedoch auch das wissenschaftliche Lernen unterstützen. Dies setzt allerdings eine Zieltransparenz sowie eine Verständigung über die Grundidee des forschenden Lernens unter allen Beteiligten voraus. Darüber hinaus ergeben sich im Sinne der Ziel-Mittel-Relation weitere einzufordernde strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen, die im nachfolgenden Kapitel 5 erläutert werden.

4.2.1.2 Alternative mehrerer schulischer Praxisphasen

Im Gegensatz zu einem einmaligen Praxissemester werden im Folgenden Alternativen vorgestellt, die sich auf eine Verteilung mehrerer Praxisphasen im Studienverlauf beziehen. Dies schließt auch ein auf vorübergehende, kürzere Praxisphasen aufbauendes Praxissemester mit ein, ähnlich wie es zuvor in der Übersicht zu den aktuellen Entwicklungstendenzen (s. Abschnitt 2.2.2) herausgestellt wurde. Im Folgenden wird die Alternative verteilter Praxisphasen entlang zweier Beispiele behandelt, zum einen des reformierten Praxissemesters im Bundesland Bremen und zum anderen der Konzeption einer integrierten Lehrerbildung in Hamburg. Dabei gilt ein besonderes Augenmerk dem Bundesland Bremen, da hier das in der traditionellen Lehramtsstruktur etablierte Halbjahrespraktikum mit der Umstellung auf die BA-/ MA-Struktur wieder abgeschafft wurde. Hier stellt sich die Frage nach den Gründen.

In einer Deputationsvorlage zur Reform der Lehrerbildung vom 16.04.2004 an die Deputationen für Bildung und Wissenschaft wurden einzelne Begründungen für eine Aufgabe des bisherigen Halbjahrespraktikums in Blockform zugunsten mehrerer längerer Praxisblöcke aufgeführt. Folgende Aspekte wurden dabei genannt:

- Gewährleistung der Polyvalenz im Bachelor-Studium;
- Reduzierung der reinen Studienzeit auf 5 Semester;
- gezieltere didaktische Ausrichtung der Praktika;
- sukzessiver Kompetenzerwerb durch aufbauendes Praxiscurriculum;
- Kompatibilität des Praktikumskonzeptes mit anderen Standorten;

- Sicherung der Ausbildungstiefe und Qualität durch ein Gesamtcurriculum für alle vorgesehenen Praxismodule (vgl. DÖRHAGE/ BENTS-RIPPEL 2004, 3).

Im neuen Modell der Lehrerausbildung sind insgesamt fünf curricular aufeinander aufbauende Praxismodule im Umfang von insgesamt 30 Wochen vorgesehen, die dem o. g. Anspruch einer sukzessiven Kompetenzentwicklung entsprechen sollen. Dabei handelt es sich um

- ein Orientierungspraktikum im 1. Semester;
- ein erziehungswissenschaftliches Praktikum im 4. Semester;
- ein 1. Fachpraktikum im 5. Semester;
- ein 2. Fachpraktikum im 7. Semester;
- ein schulbezogenes Forschungspraktikum (SFP) im 9. Semester.

Die allgemein formulierten Zielsetzungen erstrecken sich dabei u. a. auf die Überprüfung der Berufswahl, Fächerwahl und Studienplanung, das Kennenlernen des zukünftigen Berufsfeldes, der Selbsterfahrung in unterrichtlichen Situationen, auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie auf das forschende Lernen. Dem Konzept des forschenden Lernens innerhalb der Praxismodule wird in Bremen eine besondere Bedeutung für den Professionalisierungsprozess attestiert, gerade auch durch die in Bremen eingesetzte Kommission (KEUFFER et al. 2007). Diese Kommission hatte u. a. den Auftrag, das in Bremen vorgelegte Praxiscurriculum hinsichtlich seiner Relevanz für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zu bewerten. Hinsichtlich der grundsätzlichen Transparenz der Zielsetzungen und der Bedeutung des forschenden Lernens äußert sich die Kommission wie folgt (ebd. 6):

„Eingebettet in den konzeptionellen Bezugsrahmen forschenden und fallbasierten Lernens sollten Funktionen und Ziele der einzelnen Praktika klarer definiert werden und für die Studierenden erkennbar sein. ... Die Gutachter begrüßen die **verstärkte Forschungsorientierung** im Praxiscurriculum und die zu beobachtende Hinwendung zu forschendem und fallorientiertem Lernen in der Bremer Lehrerbildung ... Diese Entwicklungen sollten stabilisiert werden und darüber hinaus auch Eingang in weitere Modulbeschreibungen finden.“

Zur Qualitätssicherung des forschenden Lernens weist die Kommission auf die Notwendigkeit regelmäßiger Evaluationen der Praxismodule hin. Dies schließt u. a. Aspekte wie die Qualität der Mentorinnen und Mentoren, Betreuungsarbeit und Beratungsleistungen ein. Darüber hinaus sollte z. B. auch die inhaltliche und organisatorische Zusammenarbeit der am Praxismodul beteiligten Personen formal geregelt sowie auf eine entsprechende verbindliche Kooperationsstruktur geachtet werden (vgl. ebd., 4ff.).

Als zweites Beispiel wird an dieser Stelle auf die zuvor erwähnte Konzeption in Hamburg eingegangen, da sich dort hinsichtlich der curricularen Konzeption eine Besonderheit ergibt, welche sich auf den Aspekt einer integrierten Lehrerbildungskonzeption bezieht. Zugleich sind hier neben dem im MA-Studium vorgesehenen Praxissemester weitere praxisbezogene Elemente im BA-Studium vorgesehen, auf die in der tabellarischen Übersicht in Abschnitt 2.2.2 bereits eingegangen wurde. Das Kernpraktikum in der MA-Phase wird als das Herzstück einer integrierten Lehrerbildungskonzeption verstanden, da es um eine gezielte curriculare Integration von erster und zweiter Phase geht. Dabei hat sich Hamburg zuvor über einen sehr langen Reformprozess auf einen Gesamtauftrag Lehrerbildung verständigt (vgl. KEUFFER/ OELKERS 2001).

Hervorzuheben ist, dass in Hamburg auf eine intensive Kooperation gesetzt wird, die nicht nur auf eine unter dem Anspruch eines reflexiv angelegten Professionalisierungsprozesses gemeinsame Zielverständigung ausgerichtet ist, sondern auch auf eine strukturelle und personelle Verzahnung in Form einer institutionellen kooperativen Organisationsstruktur abzielt. Das Kernpraktikum wird daher auch in gemeinsamer Verantwortung geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die Schulen werden somit zum aktiven Mitgestalter in der ersten Phase. Das über zwei Semester angelegte Kernpraktikum, welches im Masterstudium im 2. und 3. Semester im Verhältnis 1:2 aufgeteilt ist und mit insgesamt 30 Leistungspunkten versehen wurde, wird zugleich auf den Vorbereitungsdienst angerechnet. Damit sind, wie auch in anderen zuvor dargelegten Ländern, äquivalente Qualifizierungsleistungen zu erbringen. Das Kernpraktikum ist eingebunden in praxisbegleitende Seminare sowie theorieorientierte Projekte und orientiert sich sowohl an Reflexions- als auch an Supervisionsansätzen. Die Studierenden sind in Tandems an den Schulen und verbringen ca. die Hälfte der Zeit des Kernpraktikums an den Schulen; davon im zweiten Semester zunächst einen Vormittag, im dritten Semester des Masterstudiums dann zwei Vormittage pro Woche. In der vorlesungsfreien Zeit halten sie sich dort an vier bis fünf Tagen an der Schule auf (Zeitraum über 4 Wochen). Auf Grund der zu erbringenden äquivalenten Leistungen hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes wird ein weiterer Schwerpunkt auf die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht gerichtet, allerdings langsam heranführend mit zunehmender Verantwortung der Studierenden (vgl. TRAMM/SCHULZ 2007; vgl. TRAMM/FAHLAND 2009).

Für das Lehramt an beruflichen Schulen wurde bereits ein sehr konkretes Konzept vorgelegt, das hier nicht in seinen Einzelheiten vorgestellt werden kann, welches aber auf Grund seiner Besonderheit zumindest kurz umrissen werden soll. Dabei ist vorauszuschicken, dass das Kernpraktikum in ein übergreifendes Entwicklungsmodell eingebettet wurde, das von unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und einer Zunahme des Kompetenzniveaus ausgeht. Nicht nur die Orientierung an subjektiven Theorien, sondern auch das forschende Lernen sind dabei wesentliche Orientierungspunkte der Konzeption. Das Kernpraktikum selbst lässt sich durch folgende Kennzeichen näher umschreiben (vgl. TRAMM/SCHULZ 2007; vgl. TRAMM/FAHLAND 2009):

- Anlage des Kernpraktikums in Form eines Bändermodells:
 - Modul Kernpraktikum I – Reflexive Praxis im pädagogischen Handlungsfeld „Berufliche Schule“, bestehend aus zwei Bänder: Schul- und Unterrichtsband sowie begleitendes Reflexionsband,
 - Modul Kernpraktikum II – Didaktisches Wissen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeld, bestehend aus Seminarband und Projektband;
- Betreuung der Studierenden durch Mentorinnen und Mentoren sowie Ausbildungslehrkräfte;
- Unterricht unter Begleitung und Anleitung der betreuenden Lehrkraft;
- Begleitung durch eine konstante Austauschgruppe, welches sich aus einem Kollegenteam aus der Universität und dem Landesinstitut (LI) zusammensetzt (Begleitseminar im sogenannten Reflexionsband, einschließlich Supervision);
- Organisation der Studierenden in Tandems.

Im zweiten Kernpraktikum geht es dabei insbesondere auch um das In-Beziehung-Setzen der unterschiedlichen Wissensbestände und -formen, nämlich des wissenschaftlichen und erfahrungsbezogenen Wissens (eigenes und fremdes). Das Seminarband wird überwiegend vom auch für die zweite Phase zuständigen Landesinstitut verantwortet. Im Projektband werden forschungsbezogene Fragestellungen systematisch bearbeitet.

Den ersten Durchlauf der Umsetzung dieser Konzeption wird es im Sommersemester 2011 geben. Bis dahin soll das o. g. Bändermodell auf eine tragfähige und studierbare Konzeption hin ausgebaut werden; dies schließt auch die Sicherung notwendiger Rahmenbedingungen ein (vgl. TRAMM/SCHULZ 2007; vgl. TRAMM/FAHLAND 2009). Darüber hinaus gibt es in Hamburg sogenannte Sozietäten sowie ein Zentrum für Lehrerbildung, welches sich als eine gemeinsame Einrichtung von Universität und Landesinstitut versteht. Dies stellt im Vergleich zu anderen Bundesländern insofern eine Besonderheit dar, denn damit, so ARNOLD (2008, 85) wurden bedeutsame strukturelle Voraussetzungen bzgl. der Optimierung der Zusammenarbeit der beiden Phasen geschaffen. Die Problematik, die sich allerdings in Hamburg stellen dürfte, bezieht sich ebenfalls darauf, ob der Abstimmungsprozess auch tatsächlich gelingt und ob die notwendigen Rahmenbedingungen auch tatsächlich geschaffen und umgesetzt werden können. Angesichts dessen, dass es sich wie auch bei Bremen um einen Stadtstaat handelt, dürften im Vergleich zu einem Flächenstaat bzgl. bestimmter Aspekte (wie z. B. Verteilung, Entfernung) hier die günstigeren Voraussetzungen zum Gelingen eines solchen Ansatzes vorliegen. Wesentlich erscheint die Einbindung in einen Gesamtauftrag Lehrerbildung und in ein Modell zur Entwicklung von Kompetenzen (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001; vgl. TRAMM/SCHULZ 2007).

4.2.2 *Perspektive bildungsökonomischer Nutzenüberlegungen*

Die folgenden Analysen zu den Effekten schulpraktischer Phasen bei unterschiedlicher Platzierung im Studienverlauf basieren auf den grundlegenden bildungsökonomischen Ansätzen aus Abschnitt 3.2, beziehen jedoch professions-theoretische Erwägungen mit ein.

Inwieweit Praxissemester oder verteilte schulpraktische Phasen zu verbesserten produktiven Wirkungen der Lehrerbildung auf Schule und Unterricht führen, dürfte der humankapitaltheoretischen Betrachtungsweise aus Abschnitt 3.2 zufolge davon abhängen, inwieweit sie die diesbezüglichen kognitiven Leistungen der Studierenden verbessern. Hierbei geht es u. a. um die Frage, ob es im Rahmen der Vor- und Nachbereitung gelingt, deren Relevanz für theoretische Reflexion und modellgeleitete Selbstreflexion unter dem Gesichtspunkt des Lehrer-Werdens zu verdeutlichen: Zentral ist die Frage, ob es gelingt, schulpraktische Erfahrungen für das Lernen im Studium und die Selbst- und Praxisreflexion fruchtbar zu machen. Hierbei geht es auch um die Nutzbarmachung der verstärkten Einrichtung empirisch, anwendungsbezogen und fachdidaktisch ausgerichteter Professuren in den Berufswissenschaften. Schulpraktische Erfahrungen ohne zuvor gelegte theoretische Reflexionsgrundlage unterstützen gemäß der Befundlage die Einsozialisation in bereits Bestehendes (vgl. OSER 2004, 187). Vor diesem Hintergrund sind qualitätssteigernde Wirkungen auf Schule gegenüber dem Bestehenden von einem im 1. oder 2. Studiensemester platzierten Praxissemester kaum zu erwarten. Aufgrund der in Abschnitt 2.1 referierten Befunde zur Dominanz

praktischer Erfahrungen in der subjektiven Perspektive der Studierenden kann angenommen werden, dass verteilte schulpraktische Phasen eher die Chance zur Verankerung eines forschenden Lernens und damit eines Zugewinns an Reflexionskompetenz bieten als ein längerer, spät im Studium angesiedelter Praxisblock. Evaluationsbefunde jenseits selektiver Stichproben und Ex-Post-Befragungen, die Aussagen zu der Frage erlauben, unter welchen Bedingungen es gelingt, die Relevanz von Theorie für die Reflexion schulpraktischen Handelns zu verdeutlichen, liegen allerdings nicht vor.

Auch zur aus signalingtheoretischer Perspektive zu stellenden Frage, inwieweit eine starke Praxisorientierung des Lehramtsstudiums eine Selbstselektion potenzieller Nachfrager im Vorfeld der Entscheidung für eine Lehramtsausbildung begünstigt, können nur wenige Studien Hinweise geben. Keine Befunde liegen zur konkreten Signal- und Selbstselektionswirkung schulpraktischer Anteile im Studium vor. DENZLER und WOLTER (vgl. 2008a) analysieren jedoch anhand einer mehrfach geschichteten Stichprobe bei über 1500 Gymnasialabsolventen in der deutschsprachigen Schweiz selbstselektive Effekte bezogen auf das Lehramtsstudium. Ihre Befunde lassen erkennen, dass eine geringe Wissenschaftsorientierung, aber auch ein geringes Interesse an fachlichem Wissen und Wissenserwerb generell eine Präferenz für ein stärker praxisorientiertes Studium an einer Pädagogischen Hochschule gegenüber einem Universitätsstudium begünstigen (vgl. DENZLER/WOLTER 2008b, 132). Dies entspricht der empirisch gefundenen Präferenz angehender Lehramtsstudierender für schul- und insbesondere unterrichtspraktische Erfahrungen. Es kann also vermutet werden, dass ein Praxissemester attraktivitätssteigerndes Potenzial für Studienbewerber aufweist, die praktischen Erfahrungen aufgeschlossen, einem wissenschaftsorientierten Studium jedoch eher skeptisch gegenüberstehen. Darüber hinaus präferieren den Befunden von DENZLER und WOLTER (vgl. 2008b, 132) zufolge sozial orientierte Studienbewerber eher ein praxisorientiertes Studium. Demzufolge wäre zu erwarten, dass dem Vorteil der Selektion eher sozial orientierter Studierender ein geringeres Maß an Aufgeschlossenheit für eine wissenschaftliche Lehrerausbildung gegenüberstünde. Die Befunde unterstützen also die zuvor angestellten Überlegungen, die zeitliche Verankerung schulpraktischer Phasen von deren curricularer Zielsetzung abhängig zu machen.

Ein Praxissemester zu einer sehr frühen Phase im Studium, d. h. zum 1. oder 2. Semester, kann darüber hinaus mit der Zielsetzung der Berufswahlüberprüfung bzw. der Feststellung der Eignung verbunden sein. Diese Zielsetzung könnte u. a. mit den alarmierenden Risikomustern für das Überleben im Lehrerberuf begründet werden, die von SCHAARSCHMIDT (vgl. 2004a; b) bereits bei Lehramtsstudierenden sowie Referendarinnen und Referendaren gefunden wurden. Grundsätzlich hängt der Nutzen solcher Phasen für die Eignungsüberprüfung davon ab, inwieweit sie für den Einzelnen zu einer besseren Informationsgrundlage beitragen. Hinsichtlich der auf die Allokation von Qualifikationsangebot und -nachfrage in der Lehrerbildung bezogenen Überlegungen in Abschnitt 3.2 kann aufgrund der anzunehmenden Heterogenität der Schulen (vgl. z. B. LEHMANN et al. 2000) und der Betreuung schulpraktischer Phasen davon ausgegangen werden, dass die durch solche Erfahrungen erzeugte Transparenz nur sehr partikularisiert ausfallen kann. Angesichts der Komplexität von Schule und Schulemachen ist überdies wahrscheinlich, dass erst das Verfügen von Analysekatégorien dem Einzelnen eine Identifikation studien- und berufswahlrelevanter Kategorien ermöglicht (vgl. zum Aspekt der Berufswahlunterstützung Abschnitt 3.1.2). Diese Überlegungen führen also zu der Vermutung, dass spät angesiedelte und reflektierte Praxisphasen gegenüber einer frühen langen Praxisphase, die kaum Gelegenheit zur fundierten Vorbereitung und Reflexion bietet, bessere Verteilungswirkungen im Hinblick auf Qualifikationsangebot und -nachfrage in der Lehrerbildung erzeugen. Denn abhängig sind die Verteilungswirkungen grundsätzlich von der Qualität und systematischen Fundiertheit der Beratungsleistungen.

5 Organisatorische Umsetzung und notwendige Rahmenbedingungen

5.1 Aufgaben der beteiligten Institutionen und Personen

Die Aufgaben der beteiligten Institutionen und Personen lassen sich differenzieren in Aufgaben der unmittelbar an der Praktikumsorganisation und -durchführung beteiligten Institutionen und Personen und solche der Politik. Darüber hinaus wäre zu differenzieren zwischen Aufgaben, die innerhalb der beteiligten Institutionen angesiedelt sind und solchen, die Kooperation oder zumindest Koordination verlangen.

Die Darstellung erfolgt auf Basis der Prämisse, dass die Entwicklung der Lehrprofessionalität im o. g. Sinne die unerlässliche Zielsetzung ist, die mit den Ausbildungsphasen und konkret mit den schulpraktischen Phasen verbunden ist; soweit weitere Zielsetzungen formuliert werden, wie die der Prüfung der Berufseignung, stehen diese im Dienste dieser übergreifenden Zielsetzung. Aus rechtsökonomischer Sicht ist für die Einrichtung einer dauerhaften tragfähigen Konstruktion von Praxisphasen zentral, dass deren Resultate den erkennbaren Präferenzen der

beteiligten Akteure entsprechen und Kosten, die mit der Einrichtung des neuen Arrangements verbunden sind, minimiert werden (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006, 127f.). Die Kostenseite wird im übernächsten Abschnitt unter dem Aspekt der erforderlichen Rahmenbedingungen thematisiert.

Im Hinblick auf die Präferenzen der Beteiligten ist es von zentraler Bedeutung, dass die Zielsetzung der Praktikumskonzeption allen Beteiligten verdeutlicht wird und dabei der Beitrag von Universität und Schule im Sinne eines gemeinsamen Anliegens unter dem Blickwinkel der übergeordneten Zielsetzung geklärt wird; auf diesbezügliche Rahmenbedingungen wird in Abschnitt 5.3 eingegangen. Dementsprechend ist es für die Umsetzung der zuvor dargelegten curricularen Konzeption erforderlich, dass in den Berufswissenschaften und Fachdidaktiken eine entsprechende Praktikumskonzeption erarbeitet und verankert wird, die bezogen auf die Klärung der inhaltlichen Studienvorleistungen curricular sowie darüber hinaus hochschuldidaktisch auf die Fachwissenschaften abgestimmt ist.

Deutlich ist darauf hinzuweisen, dass nach der empirischen Befundlage (s. Abschnitt 2.1; vgl. z. B. KUHLEE et al. 2009, 170ff.) die strukturelle Verankerung einer Vor- und Nachbereitung von Praxisphasen, die formale Setzung des Ziels eines forschenden Lernens alleine für die schulpraktischen Phasen und das Engagement von Dozentinnen und Dozenten für einen Perspektivenwechsel der Studierenden zwar erforderlich sind. Diese Bedingungen reichen aber für sich genommen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht aus. Vielmehr geht es einerseits um eine sequenziell zunehmende Verankerung eines forschenden Lernens in den unterschiedlichen Phasen des Studiums und andererseits um eine kognitive Verankerung in den Präferenzen der Akteure. Rechtlich stünde die Möglichkeit, eine solche Konzeption einzufordern, aber auch zu unterstützen und auf deren Verankerung in den Studienordnungen zu achten, in Hessen den Zentren für Lehrerbildung zu (vgl. § 48 Abs. 1 Punkt 1 Satz 1 und Abs. 2 Punkt 2 HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ); sie ist allerdings bislang nicht explizit als deren Aufgabe formuliert.

Hierbei kommt es darauf an, durch eine konzeptionell gute Darstellung die Attraktivität der Konzeption zu stärken und damit die Legitimationsbasis von Universität und Wissenschaft gegenüber der als Ausgangsbasis zu erwartenden größeren Dignität der Praxis (vgl. Abschnitt 2.1) nicht nur bei den Studierenden, sondern auch bei Mentorinnen und Mentoren zu verbessern. Zentral ist, dass eine Kooperation nicht nur rechtlich festgelegt wird (vgl. hierzu § 6 HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ), sondern auch für die Gelingensbedingungen von Kooperation Sorge getragen wird und hierzu insbesondere eine gemeinsame Zielbestimmung über schulpraktische Phasen erfolgt. Den Mentorinnen und Mentoren ist hierzu die Praktikumskonzeption und das zugrunde liegende Konzept des forschenden Lernens zu verdeutlichen.

Bei den Ausbildungsschulen ist die Durchführung des Praktikums angesiedelt. Hier ist dafür zu sorgen, dass bei den Schulen aufgrund der Versorgung mit Referendarinnen und Referendaren keine Überlastungssituation eintritt, was die Präferenzen von Schulen sowie von Mentorinnen und Mentoren zu Ungunsten der professionalitätsbezogenen Intention verändern würde. Unerlässlich ist also eine Koordination der Zuweisung von Praktikums- und Referendariatsplätzen. Da das Amt für Lehrerbildung in Hessen die Aufsicht über die Studienseminare hat (vgl. § 1 Abs. 3 VERORDNUNG ZUR ORGANISATION UND AUFGABENGLIEDERUNG DES AMTES FÜR LEHRERBILDUNG), von denen die Referendariatsplätze an den Schulen zugewiesen werden (vgl. § 38 Abs. 1 Satz 1 VERORDNUNG ÜBER DIE UMSETZUNG DES HESSISCHEN LEHRERBILDUNGSGESETZES), und mit den staatlichen Schulämtern Kooperationsvereinbarungen über den Unterrichtseinsatz von Referendarinnen und Referendaren abschließen kann (vgl. § 8 Abs. 3 VERORDNUNG ZUR ORGANISATION UND AUFGABENGLIEDERUNG DES AMTES FÜR LEHRERBILDUNG), bietet sich die Überlegung an, das Amt für Lehrerbildung mit der Koordination der Praktikumsplätze mit den Referendariatsplätzen an der Ausbildungsschule zu betrauen. Darüber hinaus geht es bei einer reinen Erhöhung von Praktikumszeiten auch darum, durch adäquate Verteilungen zwischen Stadt und Land Belastungen der Einzelschulen zu reduzieren. Ebenfalls zu organisieren ist die Betreuung, wobei im Flächen- anders als im Stadtstaat bei schulexterner Betreuung die Problematik der Anfahrtswege, der Kostenerstattung und der Anrechenbarkeit auf Dienstzeiten zu klären wäre.

Zu den inneruniversitär zu lösenden Aufgaben gehört die Neuordnung der Studiengänge. Hierzu sind zur Sicherung der Studierbarkeit im Falle der Einrichtung von Praxissemestern auch Koordinationsprobleme zu lösen, die durch die zweisemestrige Taktung von Lehrveranstaltungen vor allem in den Berufswissenschaften entstehen können.

Aufgaben der Politik liegen insbesondere darin, die erfolgreiche Umsetzung der Konzeption durch eine entsprechende Gestaltung abzusichern (s. Abschnitt 5.3).

5.2 Status der Studierenden

Im Hinblick auf die Zielsetzung, forschendes Lernen als Haltung bei den Studierenden selbst zu verankern und damit die Präferenz für die wissenschaftliche Ausbildung zu erhöhen, ist der Status der Studierenden von zentraler Bedeutung. Er ist aus zumindest drei Blickwinkeln zu betrachten, den Perspektiven

1. des rechtlichen Status,
2. des finanziellen Status und
3. des sozialen Status.

Diese drei Perspektiven sind allerdings miteinander verbunden. Rechtlich sind Praktikanten Studierende, d. h. noch nicht Lehrkräfte und auch noch nicht examiniert. Rechten- und Pflichtenkataloge sind deshalb in den Praktikumsordnungen der Universitäten verankert (vgl. § 15 Abs. 3 HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ). Im Unterschied zu Referendarinnen und Referendaren sind Studierende im Praktikum gegenüber den Schülerinnen und Schülern z. B. nicht weisungsbefugt. Gleichzeitig unterliegen sie im Rahmen ihrer schulischen Tätigkeit der Rationalität der Schulen, die Bewertung wird jedoch von Seiten der Universität wahrgenommen; beratend tätig sein kann hierbei im Bundesland Hessen darüber hinaus das Amt für Lehrerbildung (vgl. § 8 Abs. 1 VERORDNUNG ZUR UMSETZUNG DES HESSISCHEN LEHRERBILDUNGSGESETZES).

In finanzieller Hinsicht ist hiermit verbunden, dass eine Bezahlung der Studierenden zwar durch die Praktikums-einrichtung erfolgen könnte. Sind Praxisphasen rechtlich vorgeschrieben, wird der politische Anreiz hierfür jedoch gering sein. Zu berücksichtigen ist auch, dass mit einem den Referendarinnen und Referendaren gleichzusetzenden Nutzen für die Schulen umso weniger zu rechnen ist, je früher im Studienverlauf die Praktika angesiedelt sind. Für die Studierenden ergäbe sich dementsprechend das Problem, dass Praxissemester zum Verdienstaustausch bzgl. Nebentätigkeiten für die Studienfinanzierung führen (vgl. BELLENBERG 2009, 26).

Im Hinblick auf ihren sozialen Status ist „Rollendiffusität“ vor diesem Hintergrund ein zentrales Merkmal der sozialen Situation der Studierenden im Praktikum; mit dem Begriff ist die Bandbreite der an Praktikanten von unterschiedlichen Seiten herangetragenen Erwartungen gemeint (vgl. ADAMS 1970, 125). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Studierenden gerade zu Beginn ihres Studiums aus Altersgründen und aufgrund des zeitlichen Abstands zur eigenen Schulerfahrung häufig noch eher in der Rolle des Schülers verhaftet sind als in der Lehrerrolle. In sozialer Hinsicht besteht auf Grund der Einbindung schulpraktischer Phasen in die beiden Lernorte Universität und Schule für die Studierenden außerdem aber die grundsätzliche Problematik, dass diese mit ggf. unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert werden und dabei in einen Loyalitätskonflikt gegenüber den Tutoren bzw. dem universitären Diskurs einerseits und den Mentorinnen und Mentoren bzw. dem Diskurs in der Organisation Schule andererseits geraten können (vgl. KIPER 2003, 145). Im Praxissemester dürfte sich diese Problematik gegenüber kürzeren Praxisphasen insofern noch verschärfen, als Studierende über einen längeren Zeitraum in der Schule sind und damit noch stärker den Ansprüchen von Praxis ausgesetzt werden.

Betrachtet man diese Situation im Hinblick auf die Präferenzen der Studierenden, dient die Praktikumskonzeption (s. Abschnitt 5.1) einerseits dazu, ihnen gegenüber Klarheit zu schaffen, indem der Referenzrahmen der Bewertung eindeutig dem wissenschaftlichen Kontext zugeordnet wird, dessen Relevanz für den schulischen Kontext geklärt wird und auf eine Homogenisierung von Erwartungshaltungen hingearbeitet wird. Hierbei kann die forschende Beobachtung der Rollendiffusität selbst zum Anlass genommen werden, das Theorie-Praxis-Verhältnis zu thematisieren. Die Problematik des finanziellen Status bleibt allerdings unabhängig von der Ausgestaltung des Praxissemesters bestehen.

5.3 Rahmenbedingungen

Gemäß HESSISCHEM LEHRERBILDUNGSGESETZ sind die zentralen Trägereinrichtungen der Lehrerbildung

- die Universitäten und Kunsthochschulen (vgl. § 4 Abs. 1);
- die Studienseminare (vgl. § 4 Abs. 2);
- das Amt für Lehrerbildung, dem neben der Aufsicht über die Studienseminare und der Qualifizierung seines Ausbildungspersonals die „Ausgestaltung der Anforderungsprofile von Qualifizierungsprogrammen für Funktionsstellen in Schule und Bildungsverwaltung“ (vgl. § 4 Abs. 3 Satz 3 Hessisches Lehrerbildungsgesetz) und außerdem die Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen in Abstimmung mit den Staatlichen Schulämtern obliegt;

- die Staatlichen Schulämter, die in ihrem Zuständigkeitsbereich ebenfalls für die Lehrerfortbildung zuständig sind (vgl. § 4 Abs. 4);
- die Schulen, die für Praktika als Kontaktschulen wirken sollen (vgl. § 4 Abs. 5 Satz 1).

Dem Amt für Lehrerbildung ist darüber hinaus die Aufgabe zugewiesen, die Effizienz des Mitteleinsatzes in seinem Geschäftsbereich zu überprüfen; es berichtet hierzu dem Kultusministerium (vgl. § 5 Abs. 2 HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ). Das für den Hochschulbereich zuständige Ministerium hat das Kultusministerium an der Vorbereitung und Berichterstattung zur Evaluierung der Lehrerbildungsstudiengänge zu beteiligen (vgl. § 5 Abs. 4 HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ i. V. m. §92 HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ).

Die Anleitung während des Schulpraktikums obliegt einer oder einem Beauftragten der Universität und einer Lehrkraft der Schule oder einem Ausbilder des Studienseminars. Zur Förderung der Kooperation zwischen den universitären Praktikumsbeauftragten und den schulischen Mentorinnen und Kontaktlehrern werden die Universitäten verpflichtet, einmal jährlich Mentorentage durchzuführen (vgl. § 15 Abs. 5 HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ). Beteiligte Institutionen an der Praktikumsorganisation und Durchführung auf universitärer Seite sind

- die Berufswissenschaften, differenziert nach Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, sowie
- die gemäß § 48 Abs. 1 HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ einzurichtenden universitären Zentren für Lehrerbildung, wobei hier davon ausgegangen wird, dass das Zentrum für Lehrerbildung die Zuständigkeit für den Beschluss der Lehramtsstudienordnungen im Benehmen mit den Fachbereichen und für Koordinationsaufgaben bezüglich der Lehrangebote (vgl. Abs. 2 Punkt 1 Satz 1) sowie bezogen auf die Planung und Koordinierung der Schulpraktischen Studien (vgl. Abs. 2 Punkt 2) übernimmt.

Sollen schulpraktische Phasen ausgeweitet werden, gilt es aus rechtsökonomischer Perspektive, die auch für neuere schulpädagogische Betrachtungen zentral ist (vgl. z. B. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006; 2007; vgl. BELLMANN & WEIß 2009; vgl. WEIß & BELLMANN 2009; vgl. WITTMANN 2009), rechtliche und andere institutionelle Arrangements so zu treffen, dass die Verschwendung von Ressourcen verhindert wird und Steuerungsintentionen möglichst effizient umgesetzt werden (vgl. SIEMER 1999, 83). Diesbezüglich geht es hier um einen darum, auszuweisen, an welchen Stellen bei der Ausweitung schulischer Praxisphasen Kosten entstehen, zum anderen zumindest ansatzweise um Überlegungen dazu, wie solche Phasen so implementiert werden könnten, dass diese Kosten möglichst gering bleiben. Als „Transaktionskosten“ werden dabei Kosten verstanden, die die Entstehung, den Wandel und den Gebrauch von Institutionen betreffen; bezogen auf rechtliche Regeln und informelle Vereinbarungen beinhalten sie Kosten der Informationsbeschaffung, der Koordination und Kontrolle sowie von nachträglichen Anpassungen oder Abschaffungen der Regeln. Zentral ist hierbei, Sanktions- und Gratifikationsmechanismen so einzurichten, dass Anreize und Spielräume für abweichendes Verhalten gering bleiben (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006, ebd., 127f.).

Aus dieser Perspektive

„ist zu erwarten, dass sich in den alltäglichen Leistungserstellungsprozessen nur solche Formen der Kooperation dauerhaft etablieren lassen, die die Transaktionskosten der beteiligten Akteure gering halten.“ (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006, 129).

Denn es ist davon auszugehen, dass mit steigenden Transaktionskosten die Bereitschaft der Akteure abnimmt, kooperative Handlungspraktiken einzusetzen (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006, 129). Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Kooperation eine wesentliche Grundlage für die erfolgreiche Implementation verlängerter Praxisphasen darstellt. Erforderlich ist nach Möglichkeit die Institutionalisierung entsprechender Kooperationsstrukturen im Sinne einer strukturell-konzeptionellen Unterstützung der Akteure in den Fachbereichen. Für die institutionelle Untermauerung der Kooperation erscheint vor dem Hintergrund der gegebenen Konstellation in Hessen auf universitärer Seite eine Verantwortung der Zentren für Lehrerbildung sinnvoll, wo angesichts vorhandener Planungs- und *Koordinationsaufgaben* konzeptionelle Vorarbeiten für eine *Kooperation* federführend vorangetrieben werden können.

Zu berücksichtigen ist hierbei gemäß den vorliegenden empirischen Befunden (s. Abschnitt 2.1) als Rahmenbedingung, dass davon auszugehen ist, dass von Seiten der Studierenden der ‚Praxis‘ zunächst grundsätzlich eine höhere Dignität zukommt, also davon auszugehen ist, dass Anliegen der Universität gerade im Rahmen schulpraktischer Phasen unter einem erhöhten Legitimationsbedarf stehen. Vor diesem Hintergrund ist es von Relevanz, die Zielsetzung des forschenden Lernens nicht nur im Rahmen der schulpraktischen Phasen (vgl. § 15 Abs. 3 HESSISCHES

LEHRERBILDUNGSGESETZ), sondern auch in anderen Bestandteilen der Lehrerbildung der ersten, aber auch der zweiten Phase rechtlich zu verankern; zu denken ist hierbei an die Prüfungen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Dies erhöht die Kooperationsnotwendigkeit der strukturell grundsätzlich stringenter organisierten, weil durch das Amt für Lehrerbildung zentral koordinierbaren Einrichtungen der zweiten Phase der Lehrerbildung (vgl. §§ 1, 7 und 8 VERORDNUNG ZUR ORGANISATION UND AUFGABENGLIEDERUNG DES AMTES FÜR LEHRERBILDUNG) gegenüber den Einrichtungen der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine solche rechtliche Ausgestaltung ist als Verständigungsgrundlage auch deswegen sinnvoll, weil dem Amt für Lehrerbildung die Befugnis zugewiesen ist – im Benehmen mit dem Praktikumsbeauftragten der Universität –, „über die Anrechenbarkeit von schulpraktischen Studien auf die Dauer des Vorbereitungsdienstes [zu entscheiden]“ (vgl. § 15 Abs. 6 HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, einen entsprechenden rechtlich-curricular begründeten Maßstab für die Anrechnung gesetzlich festzulegen.

Die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz einmal jährlich vorgesehenen Mentorentage (vgl. § 15 Abs. 5 HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ) dürften zur Verankerung eines forschenden Lernens eher nicht hinreichen (s. dazu auch Abschnitt 2.2.1). Aus didaktisch-curricularer Sicht sinnvoller wären Treffen im Rahmen der Vorbereitung zur Verdeutlichung der konkreten Intention der jeweiligen Vorbereitungsveranstaltung sowie in der Nachbereitung zur Auswertung der Ergebnisse. In diesem Zusammenhang sind im Hinblick auf das Kooperationserfordernis in zwei Bereichen rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen:

- zum einen in den Praktikumsordnungen der Universitäten,
- zum anderen hinsichtlich der Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren.

Soll mit schulpraktischen Phasen ein signifikanter Beitrag zum Studium geleistet werden, ist die qualitative und nicht die quantitative Frage als vorrangig zu betrachten (s. Kapitel 4). Dies bedeutet, dass den Aufgaben der Universität im Rahmen der Vor- und Nachbereitung sowie auch der Begleitung besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist und hier entsprechende Betreuungsrelationen im Bereich der Vor- und Nachbereitung erforderlich sind.

Zentral ist unter Transaktionskostengesichtspunkten dementsprechend, dass für eine personelle Absicherung der Konzeptionen und der Praktikumsdurchführung zu sorgen ist, wobei ein zentraler Faktor nicht nur für das dauerhafte Gelingen, sondern auch für eine kostensparende Implementierung in einem grundlegenden Maß an personeller Kontinuität liegen dürfte. Zum einen ist zu verhindern, dass die individuellen Nutzenkalküle von Praktikumsbeauftragten und den an den schulpraktischen Phasen beteiligten Lehrkräften in den Fachbereichen primär an universitären Qualifikationserfordernissen orientiert sind, zum anderen ist dafür zu sorgen, dass das Verständnis der Praktikumskonzeption auch personell getragen wird. Es ist also zu erwägen, die Konzeption und Durchführung von Praxisphasen mit der Einrichtung universitärer Dauerstellen zu unterstützen, da ansonsten hohe zusätzliche Kosten durch Einarbeitung, Fluktuation und unzureichende Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung von Praktikumsphase entstehen.

Eine Verantwortung der Praktikumskonzeption und -durchführung durch abgeordnete Lehrkräfte ist hierzu explizit nicht geeignet, da auf Grund nicht vorhandener universitärer Laufbahnstrukturen Anreize auf den schulischen Kontext bezogen sind und hier dementsprechend eine hohe Fluktuation als Regelfall anzunehmen ist. Bei nicht vorhandener eigener wissenschaftlicher Forschungstätigkeit stehen außerdem die Schul- und Unterrichtspraxis – d. h. einzelfallbezogenes Erfahrungswissen und Probleme der Praxis – als Referenz im Vordergrund. Zu erwartende Opportunitätskosten liegen nicht nur darin, dass die Chance einer Einsozialisation der Studierenden in ein forschendes Lernen vertan wird oder das wissenschaftliche Studium durch die Ausweitung schulischer Praxisphasen weiter an Legitimation verliert, wodurch damit zu rechnen ist, dass dies zu Konflikten innerhalb des Ausbildungsstandortes Hochschule führt. Es ist von weiteren Opportunitätskosten auszugehen, die darin bestehen, dass die Chance vertan wird, den wissenschaftlichen Diskurs in die Praxis hineinzutragen (vgl. die Befunde zum Praxissemester in Bremen in Abschnitt 2.2.1).

Eng zusammen hängt damit allerdings die Notwendigkeit, die Mentorenfunktion aufzuwerten, da ansonsten wegen nicht vorhandener Verpflichtungsstrukturen davon auszugehen ist, dass das Engagement der Mentorinnen und Mentoren von Zufällen oder allenfalls vom Interesse der Schulleitungen an Nachwuchsförderung abhängig ist (vgl. die Befunde zum Bundesland Bremen in Abschnitt 2.2.1). Zu denken ist hier zunächst an entsprechende Entlastungen. Soll die Implementierung eines forschenden Lernens ernst genommen werden, ist darüber hinaus aber auch an eine Aufwertung durch die Einrichtung als Laufbahnposition zu denken. Damit ist verbunden, dass das Amt für Lehrerbildung durch seine Befugnis zur Ausgestaltung der Anforderungsprofile von Qualifizierungsprogrammen für Funktionsstellen eine entsprechende Unterstützung leisten kann. Vorgeschrieben werden sollte allerdings aufgrund der ohnehin schwachen universitären ‚Verhandlungsmacht‘ (vgl. dazu WILLIAMSON 1996, 52), dass die Prak-

tikumsbeauftragten der Universitäten in die Ausschreibungen bzw. in die Formulierung der Anforderungsprofile eingebunden werden.

Zu den von der Politik zu übernehmenden Aufgaben gehören also zunächst

- auf der rechtlichen Ebene
 - die Bereitstellung rechtlicher Rahmenbedingungen, wozu insbesondere curriculare Vorgaben im Rahmen der Standards für die Lehrerbildung im Sinne der in den Abschnitten 3.1 und 4.1 genannten Zielsetzungen gehören;
 - die Sicherung von Kontinuität über die Einrichtung universitärer Dauerstellen;
 - die Sicherstellung eines Abminderungsrahmens für Mentorinnen und Mentoren und beteiligte Lehrkräfte, da die mit einer ernst genommenen Praktikumskonzeption verbundenen Aufgaben nicht ‚nebenbei‘ erledigt werden können;
- auf der finanziellen Ebene
 - die Bereitstellung einer für die Betreuung relevanten Personalkapazität;
 - die Bereitstellung der Kapazität in den Fachwissenschaften bei abweichender Taktung der Lehramtsmodule
- auf der kommunikativen Ebene
 - die Kommunikation des Konzepts über das Amt für Lehrerbildung und die Zentren für Lehrerbildung.

In Erwägung gezogen werden könnte auch die Einrichtung eines institutionellen Kooperationsrahmens in Orientierung an der Struktur des Zentrums für Lehrerbildung in Hamburg (ZLH). Unerlässlich ist aufgrund der grundsätzlichen Problematik der mangelnden Steuerungswirkung des Rechts im Bildungswesen (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006) auch hier eine empirische Überprüfung des Gelingens von Kooperation und Zielerreichung.

Es ergibt sich also, dass die sich monetär manifestierenden Kosten der Umsetzung einer fundierten Praktikumskonzeption erheblich sind. Allerdings ist darauf zu verweisen, dass bei einer unzureichend substantiierten Praktikumskonzeption politische Folgekosten entstehen; diese liegen neben Qualitätseinbußen durch eine verkürzte erste und ggf. auch zweite Phase u. a. im Legitimitätsverlust der ersten Ausbildungsphase.

6 Zusammenfassung und Empfehlungen

Der in dieser Expertise zu diskutierende Sachverhalt der Einführung eines Praxissemesters wurde zur Fundierung der hier abschließend zu formulierenden Empfehlungen unter verschiedenen Zugängen bearbeitet. Angesichts des mit einem Praxissemester zusätzlich verbundenen erhöhten Aufwandes in strukturell-organisatorischer Hinsicht war es zunächst erforderlich, auf bisherige Erfahrungen und Problemlagen schulischer Praxisphasen einzugehen. Dies erfolgte auf der Basis von Expertisen zur Lehrerbildung, in denen u. a. die Randständigkeit und curriculare Unverbundenheit dieses Studienelements herausgestellt wurde. Zugleich wurde die ihm immanente Intentionalitätsproblematik angesichts seiner Einbindung in zwei Lernorte herausgestellt. Die sich auf curriculare sowie strukturell-organisatorische Aspekte beziehende Situationsbeschreibung steht dabei im Widerspruch zu der schulischen Praxisphasen ansonsten zugewiesenen Bedeutung und lässt somit berechtigte Zweifel an der konzeptionellen Ernsthaftigkeit und dem bisherigen Beitrag dieses Studienelementes zur Professionalisierung aufkommen. Hierauf Bezug nehmend wurde der bisherige Stand der Einführung eines Praxissemesters in anderen Bundesländern dargestellt. Dabei wurden die jeweiligen Konstruktionen miteinander verglichen. Dies erfolgte kategoriengeleitet anhand einer tabellarischen Darstellung. Unter anderem wurde gezeigt, dass in keiner der gegenwärtig vorgesehenen Konzeptionen eine frühe Ansiedelung des Praxissemesters im Studienverlauf vorgesehen ist. Ebenso geht dessen Einführung generell mit einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes einher, was bedeutet, dass äquivalente Leistungen zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst bereits vorliegen müssten. Insofern wird in allen bereits differenzierter ausgestalteten Konzeptionen auch ein besonderes Augenmerk auf den Erwerb unterrichtspraktischen Handlungswissen bzw. auf die Planung und Durchführung von Unterricht gerichtet. Dies scheint z. T. mit doch unterschiedlichen Gewichtungen einherzugehen, was die Anzahl der von den Studierenden zu unterrichtenden Stunden und die Heranführung betrifft.

Die verstärkte Integration von Aufgaben der zweiten Phase in die erste Phase dürfte sich dann als Problem erweisen, wenn die Abstimmung zwischen Universität und Schule nicht gelingt sowie eine gegenseitige Akzeptanz der beteiligten Akteure nicht vorliegt und darüber hinaus der von den Studierenden in unterrichtlichen Situationen

zusätzlich empfundene Handlungsdruck die Sinnhaftigkeit des Studiums zusätzlich in Frage stellt. Damit sind hinsichtlich der Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Akteure hohe Anforderungen gestellt. Neben diesen curricularen Problemen induziert die Einführung eines Praxissemesters weitere strukturell-organisatorische Fragen und auch Problemlagen, was im Evaluationsbericht zum Halbjahrespraktikum in Bremen deutlich herausgestellt wurde.

In gegenwärtigen Konzeptionen zum Praxissemester ist, sofern es sich um eine BA-/MA-Struktur handelt, ein Praxissemester erst ab dem 2. Semester im MA-Studium angedacht. Zugleich sind weitere schulische Praxisphasen im BA-Studium angelegt. Auffällig ist, dass in Bremen das Halbjahrespraktikum zugunsten sukzessiv aufeinander aufbauender Praxismodule wieder aufgegeben wurde. Die Gründe waren vielfältig, wobei nicht nur das im BA-Studium zu gewährleistende Polyvalenzprinzip eine Rolle spielte, sondern insbesondere auch professionstheoretische bzw. curriculare Überlegungen. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Evaluationsberichtes in Bremen wurde zudem auf ein breites Spektrum spezifischer Problemlagen verwiesen. Es wird empfohlen bei der Einrichtung eines Praxissemesters in Hessen auf diesen Evaluationsbericht Bezug zu nehmen.

Auf Grund der mit schulpraktischen Phasen im Studium verbundenen Intentionalitätsproblematik stellte sich in dieser Expertise allerdings zentral die Frage nach deren eigentlicher Zielperspektive und damit auch derjenigen eines Praxissemesters. Hierzu wurde auf professionstheoretische sowie bildungsökonomische Ansätze recurriert, die hier allerdings nicht wiederholt werden sollen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde dann der Blickwinkel auf die curriculare Ausgestaltung eines Praxissemesters unter der Perspektive ihres Beitrags zur Entwicklung von Professionalität im Hinblick auf die Förderung theoretischen, metakognitiven und selbstreflexiven Wissens gerichtet. Dabei wurde im Hinblick auf die Ziel-Mittel-Relation sowie unter lerntheoretischer Perspektive zunächst nach der hochschuldidaktischen Ausgestaltung im Hinblick auf die zuvor präferierten Zielsetzungen gefragt. Diesbezüglich wurde dem hochschuldidaktischen Ansatz des forschenden Lernens eine deutliche Präferenz zugewiesen, was durch lernpsychologische und professionstheoretische Überlegungen legitimiert wurde. Auch in anderen zuvor dargelegten Konzeptionen zum Praxissemester wird auf diesen Ansatz recurriert.

Unter dem Blickwinkel professionstheoretischer und auch bildungsökonomischer Überlegungen wurden dann verschiedenen Varianten der zeitlichen Einordnung eines Praxissemesters sowie in Abgrenzung dazu auch grundsätzliche Alternativen thematisiert. Im Hinblick auf die Ziel-Mittel-Relation wurden zentrale Fragen der organisatorischen Einbettung des Praxissemesters diskutiert. In diesem Kontext wurde auch auf die jeweiligen rechtlichen Besonderheiten in Hessen Bezug genommen.

Vor dem Hintergrund dieser breit und mehrperspektivisch angelegten Auseinandersetzung zum Praxissemester können abschließend einige Empfehlungen zur Einführung eines Praxissemesters im Bundesland Hessen entlang der dargelegten übergeordneten Aufgabenstellung dieser Expertise formuliert werden:

Empfohlen werden

- sequentiell und curricular aufeinander aufbauende Praxisphasen, die sich an der übergeordneten Zielrichtung der Entwicklung professionellen Lehrerhandelns orientieren und ihren spezifischen curricularen Beitrag dazu leisten;
- ggf. die weitere Einbindung eines Praxissemesters im Kontext dieses Gesamtcurriculums zu einem späten Zeitpunkt im Studium, sofern hierzu unter den beteiligten Akteuren aus erster und zweiter Phase die notwendigen Abstimmungen im Sinne einer gemeinsamen intentionalen Verständigung erfolgen und ein entsprechendes Differenzbewusstsein, auch hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Institutionen, bei den Akteuren vorliegt; dies erfordert auch die Gewährleistung der in Kapitel 5 aufgezeigten organisatorischen Aspekte und weiterer Rahmenbedingungen;
- eine Ausrichtung am hochschuldidaktischen Konzept des forschenden Lernens, wobei auch hier auf eine curriculare Schwerpunktsetzung über den gesamten Studienverlauf unter dem Blickwinkel des Lerngewinns für die Studierenden bei steigendem Anspruchsniveau zu achten ist;
- die Sicherung der Ernsthaftigkeit der Konzeption auch durch die Bezugnahme auf schulische Praxisphasen in Abschlussprüfungen unter Berücksichtigung der Gewährleistung entsprechender Prüfungsmodi (z. B. Einsatz von Videoanalysen) und ggf. eine universitätsübergreifende Praktikumsordnung;
- die Gewährleistung nicht nur der rechtlichen Absicherung, sondern auch die Implementierung institutioneller und personeller Rahmenbedingungen mit entsprechender finanzieller Ausstattung, wie z. B. Qualifizierungsprogramme für betreuende Lehrkräfte und Entlastung durch Anrechnungsstunden, Gewährleistung von Dauerstellen zur Sicherung personeller Kontinuität und konzeptioneller Implementierung, Sicherung kleiner Lerngruppen, Anrechnung der Betreuung während des Praktikums an der Schule auf das Lehrdeputat, Einrichtung von Supervisionsgruppen und medientechnische Unterstützung (Video-

analysen, standortübergreifende Teilnehmerkonferenzen, Erstellung von Videomaterial), Sicherstellung von Material (Ausstattung), Kostenübernahme für Fortbildungstreffen, übergreifende Gesprächszirkel von Universität und Schule sowie Studienseminar etc.;

- die Prüfung der Einrichtung einer übergreifenden institutionellen Kooperationsinstanz bzw. -struktur;
- eine Absicherung durch regelmäßig angelegte Evaluationsstudien, die angesichts der aufgezeigten Kritik bzw. der eingangs dargelegten curricularen und strukturell-organisatorischen Problemlagen die Tragfähigkeit eines solchen Konzeptes gerade unter dem Blickwinkel der Ziel-Mittel-Relation gewährleisten sollen. Die Evaluation sollte folgende Merkmale beinhalten:
 - Analyse der Ausgangslage;
 - hinsichtlich der Befragungsteilnehmer: Befragung aller beteiligten Akteure, d. h. Lehrende, Studierende und Vertreter aus Schule und Studienseminar sowie Vertreter der Zentren für Lehrerbildung und dem Amt für Lehrerbildung;
 - inhaltliche Ausrichtung der Evaluation an curricularen und strukturell relevanten Kategorien, orientiert an professionstheoretischen und bildungsökonomischen Überlegungen;
 - methodisch begründeter Rückgriff auf quantitative und qualitative Erhebungsmethoden;
 - darüber hinaus: Verständigung auf ein entwicklungsbezogenes Kompetenzmodell und hierauf abzielende Messung der Wirksamkeit schulischer Praxisphasen in Form einer Längsschnittstudie unter Beteiligung von Experten aus unterschiedlichen Fachbereichen (Psychologen, Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker).

Aufgrund des in einzelnen Studien gefundenen Sachverhalts, dass bei einem Großteil der Lehramtsstudierenden ungünstige personelle Eingangsvoraussetzungen für ein Lehramt in Bezug auf Erlebens- und Verhaltensmuster vorliegen, wird außerdem empfohlen, bereits vor Studienaufnahme verstärkt auf Aufklärung und Beratung zu setzen mit dem Ziel, ein realistischeres Bild zum Anforderungsprofil des Lehrerberufs zu vermitteln. Hier sollte auf die Erfahrungen anderer Hochschulen Bezug genommen werden. Dies war jedoch nicht Gegenstand dieser Expertise.

Eine Einbindung des Praxissemesters zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums wird angesichts der zuvor dargelegten professionstheoretischen Einwände nicht empfohlen. Die Verortung eines Praxissemesters gegen Ende des BA-Studiums wird auf Grund der geforderten Gewährleistung von Polyvalenz ebenfalls nicht empfohlen. Zu warnen ist weiterhin vor idealisierten Vorstellungen und gegenseitigen Erwartungen bezüglich dem Gelingen und der Intensität der erforderlichen Kooperation. Abzuraten ist auch von der Initiierung eines Praxiscurriculums ohne Sicherstellung der erforderlichen Rahmenbedingungen.

Da Hessen ein Flächenstaat ist, sind im Gegensatz zu einem Stadtstaat weitere Kraftanstrengungen notwendig, was die universitätsübergreifende Implementierung eines solchen Konzeptes betrifft. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass sich die finanzielle Situation als wesentlich aufwändiger erweisen dürfte als in einem Stadtstaat. Inwieweit in Hessen die hier vorgeschlagene Konzeption bzw. dargelegten Empfehlungen tatsächlich umgesetzt werden können, wird nur in einem vorausgehenden gemeinsamen Abstimmungsprozess von Politik und beteiligten Akteuren aus Universität, Schule und Studienseminar sowie der Zentren für Lehrerbildung und dem Amt für Lehrerbildung geprüft werden können.

Literaturverzeichnis

ADAMS, R. (1970): Analysing the teacher's role. In: Educational Research, 12, H. 2, 121-127.

ALTRICHTER, H./ MAYR, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 164-184.

ARNOLD, E. (2002): Evaluation der schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen der Universität Hamburg. Hamburg 2002 (Manuskript).

ARNOLD, E. (2008): Aktuelle Entwicklungen der schulpraktischen Studien an der Universität Hamburg. In: ROTHERMUND, M./DÖRR, G./BODENSOHN, R. (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien, Bd. 3). Leipzig, 64-90.

BACKES-HAASE, A. (2004a): Zwischen Wissenschaft und Praxis. Forschendes Lernen im Praxissemester. In: BACKES-HAASE, A./FROMMER, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. (Diskussion Berufsbildung, Bd. 6). Baltmannsweiler, 33-69.

- BACKES-HAASE, A (2004b): Entstehung und Status quo der Umsetzung des Modularisierten Praxissemesters in Baden-Württemberg aus der Sicht der Universitäten (berufliche Lehrerbildung). In: BACKES-HAASE, A./FROMMER, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. (Diskussion Berufsbildung, Bd. 6). Baltmannsweiler 2004b, 80-87.
- BARGEL, T./RAMM, M./MULTRUS, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin 2008. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf, 1-75 (letzter Zugriff am 21.04.2009)
- BASTIAN, J. et al. (2002): Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In: DIRKS, U./HANSMANN, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb., 129-141.
- BAYER, M./CARLE, U./WILDT, J. (1997): Editorial. In: BAYER, M./CARLE, U./WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. (Schriften der DGfE; Beiträge zum 15. Kongress der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996). Opladen, 7-16.
- BECK, K. (1987): Schulpraktikum und Berufsentscheidung. – Ein curriculares Problem in der Handelslehrausbildung. In: wirtschaft und erziehung, H. 7/8, 224-228.
- BECKMANN, H.-K.: Strukturprobleme der Lehrerbildung. In: Die Realschule, H. 7, 1991, 273-278.
- BELLENBERG, G. (2008): Bachelor und Master in der Lehrerbildung in der BRD 2008. Beschreibung und Analyse der länderspezifischen Ausbildungskonzepte. Studie der Max-Träger-Stiftung. Online unter: http://www.lebi-wiki.de/UPLOADS/BAMA_in_der_Lehrerbildung.pdf, 1-107 (letzter Zugriff am 15.03.2009).
- BELLENBERG, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt am Main, 15-30.
- BELLMANN, J./WEIß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, H. 2, 286-308.
- BENNACK, J./JÜRGENS, E. (2002): Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: OTTO, H.-U./RAUSCHENBACH, T./VOGEL, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Bd. 2, Opladen 2002, 143-160.
- BEYER, K./WISBERT, R. (2006): Ziele und Funktionen des Schulpraktikums. In: BEYER, K./WISBERT, R./PLÖGER, W./WASMUTH, K.-U./ANHALT, E.: Schulpraktikum. Einführung in theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler, 5-11.
- BLÖMEKE, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn.
- BLÖMEKE, S./MÜLLER, C./FELBRICH, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule, 98, H. 2, 178-189
- BLÖMEKE, S./KAISER, G./LEHMANN, R. (Hrsg.) (2008): Einleitung. In: BLÖMEKE, S./ KAISER, G./LEHMANN, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lernangelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster, 7-13.
- BODENSOHN, R./SCHNEIDER, C. (2006): Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In: ROTERMUND, M. (Hrsg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 1). Leipzig, 87-115.
- BOELHAUVE, U. (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: HILLIGUS, A. H./ RINKENS, H.-D. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung, Bd. 10). Münster, 103-126.
- BOHNSACK, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: BAYER, M./BOHNSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 52-123.
- BONESS, C./HOFFMANN, A./KOCH, K. (2003): Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien. In: Die Deutsche Schule, 95, H. 2, 220-231.

- BOVET, G. (2002): Zur Psychologieausbildung in Gymnasiallehramtsstudiengängen und im Referendariat. In: Seminar, 8, H. 1, 123-140.
- BÜSCHER, C. (2004): Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung? Heidelberg (zugl. Diss. online).
- BUER, J./VAN/KOHRING, A./FRASCH, F. (2009): Die ‚neue‘ Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität 2004-2009 – eine kritische evaluationsgestützte Stellungnahme. Reihe Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 17. Berlin.
- CRAMER, C./HORN, K.-P./SCHWEITZER, F. (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, H. 5, 761-780.
- DENZLER, S./WOLTER, S. (2008a): Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. Leading House Working Paper No. 12. Universität Zürich und Universität Bern. Zürich und Bern.
- DENZLER, S./WOLTER, S. (2008b): Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30, H. 4, 112-141.
- DENZLER, S./WOLTER, S. (2009): Laufbahnentscheide im Lehrerberuf aus bildungsökonomischer Sicht. House Working Paper No. 41. Universität Zürich und Universität Bern. Zürich und Bern.
- DEWE, B./FERCHHOF, W./RADTKE, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./ RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, 70-91.
- DIRKS, U./HANSMANN, W. (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.
- FEINDT, A. (2005): Forschen für Schulentwicklung. Eine sinnvolle Aufgabe für Lehramtsstudierende? In: Pädagogik, 57, H. 7/8, 10-13.
- FLAGMEYER, D./ROTERMUND, M. (Hrsg.) (2007): Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien, Bd. 2). Leipzig 2007.
- FROMMER, H. (2004): Entwicklungsperspektiven der Theorie-Praxis-Verzahnung. In: BAACKES-HAASE, A./ FROMMER, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. (Diskussion Berufsbildung, Bd. 6). Baltmannsweiler, 140-163.
- GEBKEN, U. (2006): Lebenslanges forschendes Lernen in allen Phasen der LehrerInnenbildung. Erfahrungen aus der Oldenburger Teamforschung. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl. Oldenburg, 243-250.
- GLUMPLER, E./WILDT, J. (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: BAYER, M./BOHNSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 207-225.
- GOGOLIN, I. (2009): Eignungstests für Lehramtsstudenten? In: Pädagogik, 61, H. 3, 48-49.
- GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J./SCHEELE, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- HANUSHEK, E./WOESSMANN, L. (2008): The role of cognitive skills in economic development. In: Journal of Economic Literature, 46, 607-668.
- HASCHER, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, 130-148.
- HEDTKE, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. 1-17. Online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm> (letzter Zugriff am 10.10.2009)

- HELSPER, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: CLOER, E./KLIKA, D./KUNERT, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim und München, 142-177.
- HELSPER, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1, H. 3, 7-15.
- HENSE, J. U./MANDL, H. (2009): Evaluations und Selbstevaluationskompetenz von Lehrenden – Warum benötigen Lehrende Evaluationskompetenzen? In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel, 129-140.
- HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I S. 666) GVBl. II 70-257.
- HESSISCHES LEHRERBILDUNGSGESETZ vom 29. November 2004 (GVBl. I S. 330) GVBl. II 322-125. Zuletzt geändert durch Art. 4 Abs. 5 Hess. HochschulG und G zur Änd. des TUD-G sowie weiterer Rechtsvorschriften vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I S. 666).
- HOELTJE, B./OBERLIESEN, R./SCHWEDES, H./ZIEMER, T. (2003): Kurzfassung der Evaluation des Halbjahrespraktikums für Lehramtsstudierende in Bremen. Bremen.
- HUBER, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10). Stuttgart, 114-138.
- KEUFFER, J./OELKERS, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung (im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von J. Keuffer/J. Oelkers). Weinheim und Basel 2001.
- KOMMISSION zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen (1997): Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen.
- KUHLEE, D./BUER, J. VAN/KLINKE, S. (2009). Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. (Beschluss der KMK vom 02.06.2005). Online unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2008)
- LEHMANN, R. et al. (2000): QuaSum – Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht der Mathematik. Ergebnisse der repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg. Potsdam.
- LIN, N. (2001): Social capital. A theory of social structure and action. Cambridge.
- MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz BAUMERT). Düsseldorf 2007, 1-62. Online unter: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> (letzter Zugriff am 08.03.2009)
- NICKLIS, W. S.: Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Inhalte – Strukturen – Methoden. Bad Heilbrunn/Obb. 1972.
- NOLLE, A. (2003): Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zu Stand und Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3, H. 3, 20-30.
- OBOLENSKI, A./MEYER, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg.
- OSER, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 184-206.
- RADTKE, F.-O./WEBERS, H.-E. (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule, 90, H. 2, 1998, 199-216.

- RIEGG, S. (2009). Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudenten. Optimierung der Passung zwischen Anforderungsprofil und individuellen Voraussetzungen. Hamburg (zugl. Diss. an der Univ. Passau).
- ROTERMUND, M. (2006): Das Praxissemester – Konzepte und reale Entwicklungen. In ROTERMUND, M. (Hrsg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 1). Leipzig, 186-201.
- ROTHGÄNGEL, E. (1988): Schulpraktikum und Berufsentscheidung – Ziele des Praktikums in der Handelslehrausbildung – zum Artikel „Schulpraktikum und Berufsentscheidung ...“ in Heft 7/8 1987. In: wirtschaft und erziehung, H. 2, 53-56.
- ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden.
- SARCLETTI, A. (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. München (zugl. Diss an der Univ. Bamberg).
- SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.) (2004a): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel.
- SCHAARSCHMIDT, U. (2004b): Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehr- amtsstudierenden und Referendaren. In: BECKMANN, U. et al. (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach Pisa. Weinheim und Basel, 100-114.
- SCHMIDT-PETERS, A. (2006): Schulpraktische Studien: Inselausflüge in die Berufspraxis oder integrale Bestandteile des Studiums. In: ROTERMUND, M. (Hrsg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 1). Leipzig, 36-64.
- SCHNEIDER, R./ WILDT, J. (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung. In: Neues Handbuch Hochschullehre, 1-30.
- SIEMER, J. P. (1999): Das Coase-Theorem. Inhalt, Aussagewert und Bedeutung für die ökonomische Analyse des Rechts. (Reihe Ökonomische Theorie der Institutionen, Bd. 6). Münster und Hamburg.
- SOLOW, R. (1956): A contribution to the theory of economic growth. In: Quarterly Journal of Economics, 70, H. 1, 65-94.
- SUPER, D. (1990): A Life-Span, life-space approach to career development. In: BROWN, D./ BROOKS, L. (eds.): Career choice and development. 2nd ed. San Francisco, 197-261.
- TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart). Weinheim und Basel.
- TRAMM, T./FAHLAND, B. (2009): Praxiserfahrung – Praxisreflexion – Praxisforschung: Das Kernpraktikum als zentrales Element der integrierten Lehrerbildungskonzeption für berufliche Lehrämter in Hamburg. In: journal für lehrerInnenbildung, H. 3.
- TRAMM, T./SCHULZ, R. (2007): Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12, 2007, 1-16. Online unter: http://www.bwpatde/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml (letzter Zugriff am 10.03.2009).
- ULICH, K. (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim und Basel.
- VERORDNUNG ZUR ORGANISATION UND AUFGABENGLIEDERUNG DES AMTES FÜR LEHRERBILDUNG (AflVO) vom 16. März 2005.
- VERORDNUNG ZUR UMSETZUNG DES HESSISCHEN LEHRERBILDUNGSGESETZES (HLbG-UVO) vom 16. März 2005. Zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. Juli 2006 (ABl. S. 639).
- WAHL, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim.
- WEIß, M./BELLMANN, J. (2009): Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität – Eine gefährdete Balance? In: BUER, J. VAN/WAGNER, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main u. a., 167-182.
- WEYLAND, U. (1999): Schulpraktische Studien auf dem Prüfstand. In: berufsbildung, 53, H. 58, 33-35.

- WEYLAND, U. (2000): Praxissemester: die Lösung des Theorie-Praxis-Problems? In: Die berufsbildende Schule, 52, H. 1, 17-20.
- WEYLAND, U. (2006): Schulpraktische Studien im Kontext gestufter Lehrerbildung. Probleme und Perspektiven. In: berufsbildung, 60, H. 97/98, 2006, 56-57
- WEYLAND, U. (im Erscheinen): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung. Paderborn (zugl. Diss. an der Univ. Osnabrück).
- WEYLAND, U./BUSCH, J. (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-23. Online: www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf (letzter Zugriff am 17.12.2009)
- WILDT, J. (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 73-86.
- WILLIAMSON, O. E. (1996): Chester Barnard and the incipient science of organization. In WILLIAMSON, O. E. (ed.): The mechanisms of governance. New York/Oxford, 29-53. (Reprint. Original 1990).
- WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 2001, 1-78. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (letzter Zugriff am 03.12.2009)
- WISSENSCHAFTSRAT (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf>, 1-115 (letzter Zugriff am 15.01.2010)
- WITTENBRUCH, W. (1995): Statement zur „aktuellen Krise der Lehrerbildung“: „Schulpraktische Studien“. In: Schule heute, H. 1, 9-10.
- WITTMANN, E. (2009): Wer kontrolliert die Kontrolleure? Eine institutionenökonomische Analyse zur Schulinspektion. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, H. 1, 70-91.
- ZIEGLER, B. (2004): Professionalisierung im Studium. Anspruch und Wirklichkeit. Aachen.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien - Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Frankfurt a. M. et al.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2007). Effizienz und Effektivität von Steuerung des öffentlichen Schulwesens - eine rechtsökonomische Reflexion: In BUER, J. VAN/WAGNER, C. (Hrsg.), Qualität von Schule – Entwicklungen zwischen erweiterter Selbstständigkeit, definierten Bildungsstandards und strikter Ergebniskontrolle - Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main, 83-99.